

Technische Universität Dresden
Philosophische Fakultät
Institut für Politikwissenschaft
Professur für Didaktik der Politischen Bildung

Handlungsmöglichkeiten der Institution Schule in Bezug auf politisches Engagement von Schüler*innen am Beispiel von Fridays For Future

Wissenschaftliche Arbeit im Fach:
Fachdidaktik Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft

Lehramt an Gymnasien

Gutachterinnen:

Prof. Dr. Anja Besand

Prof. Dr. Gesche Pospiech

Eingereicht von:

Brill, Steffen

geboren am: 21.03.1995

Dresden, 05.05.2020

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
2.	Über die Bewegung „Fridays For Future“	3
2.1.	Anliegen und Einordnung als soziale Bewegung.....	3
2.2.	Chronologie, Aktionsformen und Rezeption in der Öffentlichkeit.....	5
2.3.	Organisationsstruktur	7
2.4.	Charakteristika der Demonstrationsteilnehmer*innen	9
3.	Grundfragen politischer Bildung	12
3.1.	Ziele politischer Bildung.....	12
3.1.1.	Politische Mündigkeit.....	12
3.1.2.	Kompetenzmodell der GPJE.....	14
3.2.	Inhalte politischer Bildung	16
3.2.1.	Didaktische Kriterien zur Auswahl von Inhalten.....	17
3.2.2.	Konzeptionen von Basiskonzepten in der politischen Bildung	18
3.2.2.1.	Autorengruppe Fachdidaktik	20
3.2.2.2.	Weißeno et al.	21
3.3.	Orte und Formen politischen Lernens.....	25
3.3.1.	(Außer-)Schulische politische Bildung und politische Erwachsenenbildung	25
3.3.2.	Weitere Formen politischen Lernens	28
4.	Politische Bildung in der Schule.....	30
4.1.	Politische Bildung als Unterrichtsfach.....	31
4.1.1.	Politikverständnis gemäß GPJE-Modell.....	31
4.1.2.	Verortung innerhalb der Schule.....	32
4.1.3.	Leitlinien zur Gestaltung des Unterrichts	33
4.1.3.1.	Beutelsbacher Konsens und „Gebot der Neutralität“	33
4.1.3.2.	Fachdidaktische Prinzipien	35
4.2.	Politische Bildung als Unterrichts- und Schulprinzip.....	40
4.2.1.	Politische Bildung in anderen Unterrichtsfächern.....	40
4.2.2.	Politische Bildung im schulischen Miteinander	42
5.	Politikdidaktische Perspektiven auf „Fridays For Future“	47
5.1.	„Neutralität“ im Umgang mit „Fridays For Future“	47
5.2.	Im Miteinander Politik lernen	52
5.3.	Lernen in Bewegung: Interesse, Emotionen und Aktionen.....	54
5.4.	Eine Chance für Verantwortungsübernahme	58
5.5.	Umweltschutz als fachdidaktisches Thema.....	60

6.	Erhebung: Reaktionen von Schulen auf politisches Engagement von Schüler*innen bei „Fridays For Future“	63
6.1.	Methodische Grundlagen.....	63
6.1.1.	Prinzipien qualitativer Forschung	63
6.1.2.	Interviews als Methode qualitativer Forschung	65
6.1.2.1.	Erfolgsfaktoren.....	65
6.1.2.2.	Das problemzentrierte Interview	67
6.2.	Datenerhebung.....	70
6.2.1.	Konzeption des Leitfadens	70
6.2.2.	Chancen und Grenzen der Stichprobe	72
6.2.3.	Transkriptions- und Anonymisierungsregeln.....	74
6.3.	Auswertung.....	76
6.3.1.	Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	76
6.3.1.1.	Vorbereitung	76
6.3.1.2.	Vorgehen	77
6.3.1.3.	Gütekriterien	80
6.3.2.	Vorgehen im Forschungsvorhaben.....	81
6.3.2.1.	Phase 1: Exploration	81
6.3.2.2.	Phase 2: Fokussierung.....	84
6.4.	Beschreibung der Ergebnisse und Interpretation	85
6.4.1.	Demonstrationsteilnahme bei „Fridays For Future“	85
6.4.2.	Weitere schulische Reaktionen in Bezug auf Engagement der Schüler*innen bei „Fridays For Future“	95
6.4.3.	Einflussfaktoren an Schulen	102
6.5.	Reflexion des Forschungsvorhabens.....	107
7.	Fazit und Ausblick.....	109
8.	Literaturverzeichnis.....	112
9.	Selbstständigkeitserklärung	122
10.	Anhang	123

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geografische Verteilung realisierter Interviews	73
Abbildung 2: Verteilung der Schulformen in realisierten Interviews.....	74

Abkürzungsverzeichnis

BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
CETA	Comprehensive Economic and Trade Agreement (Umfassendes Wirtschafts- und Handelsabkommen EU-Kanada)
DVPB	Deutsche Vereinigung für Politische Bildung
DVPW	Deutsche Vereinigung für Politikwissenschaft
fdGO	Freiheitlich demokratische Grundordnung
GPJE	Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung
IPCC	Intergovernmental Panel on Climate Change (Zwischenstaatlicher Ausschuss für Klimaänderungen)
KMK	Kultusministerkonferenz
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
PISA	Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung)
PZI	Problemzentriertes Interview
TTIP	Transatlantic Trade and Investment Partnership (Transatlantische Handels- und Investitionspartnerschaft)
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur)

1. Einleitung

Seit nun mehr als eineinhalb Jahren demonstrieren Schüler*innen im Rahmen der „Fridays For Future“ Bewegung. Ihr umfassendes Engagement hat in Deutschland Klimaschutz zu einem zentralen Thema der politischen Auseinandersetzung gemacht. Schulen haben unmittelbare Berührungspunkte mit diesem Engagement, da Schüler*innen zum Teil für die freitäglichen Demonstrationen in der Schule fehlen und dadurch mit der Schulpflicht in Konflikt geraten. Abseits einiger besonders präsender und öffentlichkeitswirksamer Stimmen von Schulleiter*innen, die entweder umfassende Solidarität oder harte Sanktionierung durch Bußgelder forderten, scheint allerdings wenig thematisiert zu werden, was in der Breite der Schullandschaft geschieht: Werden die Themen von „Fridays For Future“ an Schulen diskutiert? Engagieren sich Schüler*innen in großer Zahl? Und was tun Schulen, wenn Schüler*innen sich beteiligen möchten?

Vor diesem Hintergrund stellte sich die Frage, welche schulischen Handlungen wohl denkbar und ratsam sind. Aus diesen Überlegungen entwickelte sich das Interesse, nun mit der vorliegenden Staatsexamensarbeit diesen Fragen nachzugehen. Welche Handlungsmöglichkeiten hat also die Institution Schule in Bezug auf politisches Engagement der Schüler*innen z.B. bei „Fridays For Future“?

Mit dieser Forschungsfrage werden Akzente im Forschungsvorgehen gesetzt. Die Formulierung „Institution Schule“ stellt die schulische Ebene in den Fokus der Überlegungen. Dadurch ist für diese Arbeit nicht vorrangig die unterrichtliche Behandlung von „Fridays For Future“ von Belang, sondern es interessieren die institutionellen Handlungen der Schule. Im empirischen Teil dieser Arbeit werden Schulleiter*innen befragt, da sie, so die Hypothese, durch ihr Amt für die Institution Schule und damit die gesamte Schulgemeinschaft sprechen können. Politisches Engagement meint in diesem Forschungsvorhaben jegliche Form von Beteiligung zu einem politischen Zweck, hier dem der Bewegung „Fridays For Future“. Der insgesamt allgemeinschulische Blick ist ein zentrales Merkmal der Arbeit. Daneben ist ebenfalls die politikdidaktische Perspektive wesentlich. Dieser Blickweise folgend werden Überlegungen angestellt, wie ein geeigneter schulischer Umgang aus der Perspektive der Fachdidaktik Politische Bildung¹ aussehen kann.

Für das konkrete Vorgehen bei der Beantwortung dieser Fragestellung steht zu Beginn eine grundlegende Erkenntnis: Die Handlungsmöglichkeiten im Kontext von „Fridays For Future“ sind zahlreich und erlauben aus verschiedenen Perspektiven politikdidaktische Anknüpfungspunkte. Das begründet sich darin, dass das Phänomen „Fridays For Future“ in unterschiedlichen Formen im Unterricht und in der Schule sichtbar wird. Die Bewegung kann beispielsweise als ein Thema im Unterricht auftreten, in fächerübergreifenden Projekten umgesetzt werden oder durch gewünschte Demonstrationsteilnahme zu Konflikten innerhalb der Schulgemeinschaft führen. Für jede dieser Erscheinungsformen lassen sich politikdidaktische Überlegungen anstellen. Diese Arbeit möchte diese verschiedenen Perspektiven aufnehmen.

Der Gedanke einer Überblicksarbeit zieht sich durch den gesamten Forschungsprozess. Ziel ist es, über Handlungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit dem Engagement neue Hypothesen zu generieren. Demzufolge wird der perspektivenreiche, weite Blick zwar als herausfordernd, aber ebenso unverzichtbar für dieses Forschungsvorhaben angesehen. Damit verfügt das Vorgehen insgesamt über einen explorativen Charakter. Exploration ist zwar ohnehin eine Eigenschaft qualitativer Forschung, kommt hier aber in besonderem Maß zum Tragen, da wenig über die Handlungen von Schulen im Zusammenhang mit „Fridays For Future“ bekannt ist. In der Medienberichterstattung ist zwar der Umgang einiger Schulen mit dem Engagement ihrer

¹ Im Folgenden wird „Politische Bildung“ zur Bezeichnung des Unterrichtsfachs groß geschrieben, während „politische Bildung“ in einem allgemeinen Sinn klein geschrieben wird.

Schüler*innen öffentlich diskutiert worden, aber es sind kaum ausführliche, systematische Darstellungen der Abwägungssituationen von Schulleiter*innen bekannt. Schlussendlich spiegelt dieser umfassende Blick ebenfalls die Präferenz des Autors wider. Persönlicher Wunsch ist es, die Wechselwirkungen von Schulen mit dem Engagement ihrer Schüler*innen innerhalb der Bewegung möglichst umfassend und multiperspektivisch nachzuvollziehen. Diese grundsätzliche Offenheit wird immer wieder durch die Notwendigkeit der Fokussierung zur zielgerichteten Beantwortung der Forschungsfrage eingehegt. Zwischen diesen beiden Polen, Exploration und Fokussierung, bewegt sich das gesamte Forschungsvorhaben.

Die notwendige Balancierung dieses Spannungsverhältnisses tritt konkret in den drei Phasen des Forschungsvorgehens zum Vorschein. Zunächst werden in der ersten Phase in Kapitel 2, 3 und 4 die Bewegung „Fridays For Future“ charakterisiert und fachliche Grundlagen der Didaktik Politischer Bildung aufbereitet. Ziel ist es hier, Eigenschaften der Bewegung sichtbar zu machen und anhand der fachdidaktischen Auseinandersetzung mögliche Ansatzpunkte für Bewertungen zu identifizieren. An dieser Stelle ist das Vorgehen stark explorativ orientiert. Die politikdidaktische Behandlung wird mit dem Wissen über die Jugendbewegung in der zweiten Phase in Kapitel 5 auf einige politikdidaktische Bewertungen zugespitzt. Im Zuge dessen werden verschiedene politikdidaktische Perspektiven und Ideen für eine Auseinandersetzung mit „Fridays For Future“ in der Schule und im Unterricht ausgeführt. Diese vorwiegend theoriegeleiteten Überlegungen werden in der dritten Phase (Kapitel 6) durch die empirischen Befunde aus der Befragung von Schulleiter*innen ergänzt. Durch leitfadengestützte Interviews werden dort grundsätzliche Abwägungssituationen von Schulleiter*innen im Zusammenhang von Schüler*innenengagement bei „Fridays For Future“ und den damit zusammenhängenden schulischen Handlungen nachvollzogen. Damit wird die Forschungsfrage nach Handlungsmöglichkeiten aus zwei Perspektiven beantwortet: in Form von theoriegeleiteten Potentialen in Kapitel 5 und in Form der schulischen Reaktionen aus Kapitel 6.

Die fachdidaktische Auseinandersetzung in Kapitel 3 und 4 stellt das Herzstück der Arbeit dar, da von ihr ausgehend die Potentiale der Bewegung und die Handlungsformen der Schulen bewertet werden. Zur intensiven Auseinandersetzung wurden in diesem inhaltlichen Teil zwei verschiedene Blickwinkel unterschieden. In Kapitel 3 werden zunächst allgemeine Ziele politischer Bildung, deren Inhalte sowie Orte politischen Lernens dargestellt. An dieser Stelle liegt der Fokus bewusst auf politischer Bildung allgemein. Das bedeutet, dass politische Bildung nicht nur begrenzt auf schulische Zusammenhänge verstanden wird. Wesentliche, schulspezifische Aspekte politischer Bildung werden in Kapitel 4 behandelt. Diese Trennung wird nicht starr verfolgt, dient aber dazu, zwei sich ergänzende Perspektiven politischer Bildung herauszuarbeiten. Ein Großteil fachdidaktischer Forschung bezieht sich auf schulische Kontexte, es werden aber ebenfalls allgemeine Überlegungen zu politischen Bildungsprozessen angestellt. Diese zweite Perspektive ist von Bedeutung, da sich die Forschungsfrage zwar in einen schulischen Kontext bewegt, „Fridays For Future“ als Phänomen allerdings auch Aspekte politischen Lernens abseits der Schule betrifft. Durch die enge Verknüpfung der Fachdidaktik mit schulischen Kontexten lassen sich jedoch einzelne Abschnitte nicht immer eindeutig nur einer der Perspektiven zuordnen.

Damit werden im Wechselspiel von Empirie und Theorie verschiedene institutionelle Handlungsmöglichkeiten am Gegenstand „Fridays For Future“ erörtert und es wird damit versucht, einen Forschungsbeitrag zu Möglichkeiten schulischer Reaktionen in dieser interessanten, aber herausfordernden Situation zu erlangen.

2. Über die Bewegung „Fridays For Future“

In diesem ersten inhaltlichen Kapitel wird ein Überblick über Charakteristika der Jugendbewegung „Fridays For Future“ gegeben. Damit wird einerseits die inhaltliche Grundlage für die in Kapitel 6 folgende Erhebung gelegt und andererseits die politikdidaktische Auseinandersetzung in Kapitel 5 vorbereitet. Angesichts der Aktualität der mit der Bewegung verbundenen Debatten und der damit bisher nur knappen Thematisierung in wissenschaftlicher Literatur, wird ebenfalls auf die Selbstbeschreibungen der Bewegung und journalistische Berichterstattung als Quellen zurückgegriffen.

2.1. Anliegen und Einordnung als soziale Bewegung

Hauptsächliches Anliegen von „Fridays For Future“ ist die Einhaltung der international vereinbarten Ziele des Pariser Klimaabkommens von 2015. Mit diesem verpflichtet sich die Staatengemeinschaft, auf die Erreichung des 1,5-Grad-Ziels hinzuwirken, mit welchem die durchschnittliche Erderwärmung auf 1,5°C gegenüber dem vorindustriellen Niveau limitiert werden soll.² Für Deutschland wird von „Fridays For Future“ dafür der Ausstieg aus der Kohleverstromung bis 2030 und die Umstellung der Energieversorgung auf erneuerbare Energien bis 2035 gefordert. Auch bezüglich notwendiger Sofortmaßnahmen werden Vorschläge gemacht. Umgehend (Stand 2019) soll ein Viertel der Kohlekraftwerke abgeschaltet, die Subvention fossiler Energieträger eingestellt und eine CO₂-Steuer von 180€ pro Tonne eingeführt werden.³

Mit diesen Maßnahmen wird eine Korrektur des klimapolitischen Kurses erreicht, die von der Bewegung als notwendig erachtet wird. Dafür werden Regierungen auf Kommunal-, Landes- und Bundesebene aufgefordert, „die Klimakrise als solche zu benennen und sofortige Handlungsinitiativen auf allen Ebenen zu ergreifen“⁴. Die erforderlichen Veränderungen betreffen Sektoren wie Energieerzeugung, Wohnen, Bauen, Industrie, Transport, Verkehr und Landwirtschaft. Im Programm von „Fridays For Future“ wird stetig die Dringlichkeit schnellen Handelns betont. Noch besteht demnach die Möglichkeit, die „Klimakatastrophe abzuwenden.“⁵ Eine starke Rolle wird der Wissenschaft zugedacht, da sie mit unabhängigen Kontrollen die Wirksamkeit von Maßnahmen beurteilen kann. Für die gefundenen Lösungen wird verlangt, dass sie sozial verträglich sind. Dafür, so die Forderung an die Politik, sollen Regierungen entsprechende Konzepte vorlegen. Schlussendlich wird gefordert, dass junge Menschen in großem Maß an den notwendigen Veränderungsprozessen beteiligt werden, da sie die hauptsächlich Betroffenen der Folgen des Klimawandels sind.⁶

Diese Absichten entsprechen damit allgemein dem in einem internationalen Übereinkommen verbrieften Konsens und auf Ebene Deutschlands der für dessen Einhaltung notwendigen Maßnahmen. Sommer et al. bezeichnen die Zielvorstellung der Bewegung daher als „sehr bescheidenes, weil völlig systemimmanentes Ziel“⁷. Zugleich, so führen sie weiter aus, ist es ein ehrgeiziges Ziel, da für eine tatsächliche Umsetzung noch viele Maßnahmen notwendig sind. Außerdem ist die Konsequenz dieser Ziele in hohem Maß ambitioniert: Die Forderung nach einem

² Vgl. IPCC, 1,5°C globale Erwärmung, Zusammenfassung für politische Entscheidungsträger, Genf 2018, https://www.de-ipcc.de/media/content/SR1.5-SPM_de_181130.pdf, Zugriff am 11. März 2020, S. 8.

³ Vgl. Fridays For Future Deutschland, Unsere Forderungen an die Politik, <https://fridaysforfuture.de/forderungen/>, Zugriff am 11. März 2020.

⁴ ebd.

⁵ ebd.

⁶ Vgl. ebd.

⁷ Moritz Sommer u.a., Fridays for Future, Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland, Berlin 2019, S. 2.

„ökologisch verträglichen Lebens- und Konsumstil“⁸ macht erhebliche Einschränkungen im Leben der Menschen notwendig.⁹

In diesen Zielen wird ein Kerncharakteristikum von „Fridays For Future“ deutlich. Die Forderung Klimaziele einzuhalten, ist scheinbar zurückhaltend und „brav“, erlaubt aber aus Perspektive der Bewegung keinen Kompromiss. Mit dieser Kompromisslosigkeit erst konstituiert sich die Ambition der Zielperspektive. Der nach werden keine Kontextfaktoren in die Überlegungen einbezogen, sondern es wird ein Zustand erkannt, der so nicht sein „darf“ und den es daher zu ändern gilt. Sehen lässt sich dies z.B. an der Forderung nach sozialer Verträglichkeit. Hierfür werden keine konkreten Vorschläge zur Umsetzung gemacht, sondern an dieser Stelle wird die Politik für das Finden einer Lösung in die Pflicht genommen. Ausgangspunkt bildet somit ein *nicht verhandelbares* Ziel, der Klimaschutz. Für Auswirkungen auf andere Politikbereiche *müssen* in der Folge Lösungen gefunden werden. Diese Betonung des einen Kernanliegens und die damit einhergehende Kompromisslosigkeit wird in Kritik aufgegriffen. Auf diese Weise werde demnach ausgeblendet, dass einander entgegenstehende Interessen existieren können und die Aushandlung derer Komplexität mit sich bringt.¹⁰

Mit den dargestellten Zielen ist das erste Kriterium nach Beyer und Schnabel für eine Charakterisierung als soziale Bewegung, die Intentionalität, erfüllt. Soziale Bewegungen zielen demnach darauf ab, eigene Interessen gegen die eines „Gegners“ durchzusetzen. Als Gegenspieler können bei „Fridays For Future“ die politischen Akteure auf verschiedenen Ebenen angesehen werden, durch die Klimaschutz in einem subjektiv nicht ausreichenden Maß priorisiert wird. Soziale Bewegungen verfügen außerdem über eine Form von Organisation, in welcher Personen kollektiv handeln. Ihre gemeinsamen Bemühungen sind in der Regel eine bestimmte Zeitdauer anhaltend, bevor es zu einer Institutionalisierung kommt. Innerhalb von Bewegungen können Teilgruppen entstehen, die sich bezüglich der strategischen und taktischen Ausrichtung unterscheiden.¹¹ Nach diesen Kriterien kann „Fridays For Future“ als soziale Bewegung bezeichnet werden, weil sie intentional, kollektiv und organisiert handelt.

Sommer et al. legen ihrer Klassifikation als soziale Bewegung andere Kriterien zugrunde und kommen damit zu einem anderen Schluss. Sie urteilen, dass es sich wahrscheinlich nicht um eine soziale Bewegung handle, da kein tiefgreifender sozialer Wandel angestrebt werde. Andere Kriterien für die Charakterisierung wie „ein informelles Netzwerk, gemeinsam geteilte Überzeugungen, Konfliktorientierung und Nutzung verschiedener Protestformen“¹² werden dagegen von der Bewegung erfüllt.¹³ Dieser Einschätzung soll widersprochen werden. Wie bereits ausgeführt scheint „Fridays For Future“ die eigenen Ziele als nicht verhandelbar anzusehen. Das bedeutet in der Folge, dass die Bewegung sehr fundamentale Forderungen aufstellen könnte, wenn sich die vorgeschlagenen Maßnahmen als nicht ausreichend zur Erreichung der Klimaschutzziele herausstellen. Darauf scheint auch die starke vorgesehene Rolle der Wissenschaft hinzuweisen. Mit wissenschaftlichen Gutachten zum gegebenenfalls nicht ausreichenden Umfang von Maßnahmen würden von der Bewegung wahrscheinlich drastischere Maßnahmen gefordert. Damit würde in der Folge tiefgreifender sozialer Wandel notwendig und damit das verbleibende Kriterium nach Sommer et al. erfüllt.

⁸ M. Sommer u.a. (Anm. 7), S. 2.

⁹ Vgl. ebd.

¹⁰ Vgl. Sibylle Reinhardt, Fridays For Future – Moral und Politik gehören zusammen, in: GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 68 (2019) 2, S. 161.

¹¹ Vgl. Heiko Beyer / Annette Schnabel, Theorien sozialer Bewegungen, Eine Einführung, Frankfurt/New York 2017, S. 13 ff.

¹² M. Sommer u.a. (Anm. 7), S. 39.

¹³ Vgl. ebd., S. 38.

2.2. Chronologie, Aktionsformen und Rezeption in der Öffentlichkeit

Die Entwicklung der Bewegung begann im August 2018 mit der damals 15-jährigen Greta Thunberg. Sie initiierte den „Skolstrejk För Klimatet“ (deutsch: „Schulstreik für das Klima“), der durch Medienberichterstattung in ihrem Heimatland Schweden und anschließend weltweit Aufsehen erregte. Mit diesen fortan wöchentlichen Streiks am Freitag wollte sie erreichen, dass Schweden die im Pariser Klimaabkommen festgelegten Ziele einhält.¹⁴ Ihre schnell steigende Prominenz führte zu Einladungen zu wichtigen internationalen Konferenzen wie der UN-Klimakonferenz oder dem Weltwirtschaftsforum in Davos und bewirkte ebenso die Gründung von Ablegern der Bewegung in anderen Ländern. In Deutschland fanden im Dezember 2018 erste „Fridays For Future“-Demonstrationen in Städten wie Freiburg, Göttingen, Berlin und Kiel statt. Als Gesicht der deutschen „Fridays For Future“ trat schon früh die Studentin Luisa Neubauer in Erscheinung. Ebenso wie Neubauer, zur gleichen Zeit und unabhängig von ihr gründete Jakob Blasel ebenfalls einen Ableger von „Fridays For Future“ in Kiel.¹⁵

Der eigentliche Auftakt von „Fridays For Future“ in Deutschland kann im Januar 2019 gesehen werden, da durch eine große Anzahl Demonstrierender eine neue Qualität erreicht wurde. An über 50 Orten demonstrierten mehr als 25.000 Menschen.¹⁶ Am 15. März 2019 fand die erste international koordinierte Großdemonstration statt. Innerhalb der 24 Stunden des sogenannten „Streiks“ nahmen nach Angaben der Veranstalter*innen an 2000 Veranstaltungen in 125 Ländern über eine Million Menschen teil.¹⁷ Mit 300.000 Beteiligten in Deutschland wird der Protesttag als eindrucksvoller Erfolg für die Bewegung angesehen. Abseits der großen Demonstrationen sank die Anzahl der Teilnehmer*innen im März 2019 stark.¹⁸

Am 21. Juni 2019 fand erneut eine Großdemonstration statt, diesmal in der Stadt Aachen im deutsch-niederländisch-belgischen Grenzgebiet. Dieser Ort wurde aufgrund seiner Nähe zu Braunkohleabbaugebieten gewählt. Neben „Fridays For Future“ führte an diesem Tag auch das Bündnis „Ende Gelände“ Veranstaltungen durch, welches mit Aktionen zivilen Widerstands unter anderem den Ausstieg Deutschlands aus der Kohleverstromung fordert.¹⁹ Statt der angenommenen 10.000 Menschen demonstrierten mindestens 20.000 Personen. Damit wird diese Mobilisierung erneut als ein großer Erfolg gesehen. Im Juli 2019 verzeichneten die Demonstrationen wieder rückläufige Teilnehmendenzahlen. Mit 3000-4000 Teilnehmenden konnte die Demonstration am 19. Juli 2019 in Berlin trotz der Teilnahme von Greta Thunberg nicht im gleichen Ausmaß wie vorherige Veranstaltungen mobilisieren.²⁰ Dennoch wurde durch kreative Aktionsformen wie dem Protest am Stuttgarter Flughafen zur Urlaubszeit gegen den Flugverkehr immer wieder mediale Aufmerksamkeit erzeugt.²¹ In Dortmund fand vom 31. Juli bis 04. August 2019 der Sommerkongress von „Fridays For Future“ statt. In 140 Workshops und

¹⁴ Vgl. Masha Gessen, The Fifteen-Year-Old Climate Activist Who Is Demanding A New Kind Of Politics, in: The New Yorker vom 2. Oktober 2018.

¹⁵ Vgl. M. Sommer u.a. (Anm. 7), S. 2.

¹⁶ Vgl. ebd., S. 3.

¹⁷ Vgl. Jessica Glenza, Climate strikes held around the world - as it happend, in: The Guardian vom 15. März 2019.

¹⁸ Vgl. M. Sommer u.a. (Anm. 7), S. 3.

¹⁹ Vgl. Ende Gelände, Präsentation Aktion Lausitz 2019, <https://www.ende-gelaende.org/wp-content/uploads/2019/11/Lausitz-Ende-Gel%C3%A4nde-Pr%C3%A4sentation-2019.pdf>, Zugriff am 24. März 2020.

²⁰ Vgl. M. Sommer u.a. (Anm. 7), S. 3.

²¹ Vgl. Franziska Nieß, Klimaaktivisten demonstrieren am Stuttgarter Flughafen, in: Stuttgarter Zeitung vom 26. Juli 2019.

Diskussionsrunden konnten sich Interessierte über Themen des Umwelt- und Klimaschutzes sowie der Nachhaltigkeit austauschen. Daran beteiligten sich über 1700 Menschen.²²

Die letzte große öffentlichkeitswirksame Aktion (Stand Februar 2020) fand am 29. November 2019 statt. Mit dem 4. Global Strike rief „Fridays For Future“ anlässlich der 25. UN-Klimakonferenz in Madrid in über 500 Städten zu Demonstrationen auf.²³ Insgesamt nahmen in Deutschland laut Veranstalter*innen 630.000 Menschen teil.²⁴ In der Woche des Streiks fanden an vielen Hochschulen in Deutschland „Public Climate Schools“ statt, im Rahmen derer Lehrende anstelle von regulären Veranstaltungen Vorlesungen oder Seminare zu Themen des Klimaschutzes anboten. Diese Aktion wurde von den „Students For Future“ an über 50 Hochschulen in Deutschland angestoßen.²⁵ Noch immer finden an einigen Orten wöchentliche Demonstrationen statt. Anlässlich der Kommunalwahlen in Hamburg und Bayern wurde im Frühjahr 2020 für Demonstrationen mobilisiert. An der Veranstaltung mit kurzem Auftritt von Greta Thunberg am 21. Februar, dem Freitag vor der Bürgerschaftswahl in Hamburg, beteiligten sich mindestens 20.000 Menschen.²⁶ Darüber hinaus wird sich zeigen, in welcher Form sich die Aktivitäten der Schüler*innen weiterentwickeln. Für den 24. April ist die nächste Großdemonstration geplant.²⁷

Die Proteste von „Fridays For Future“ erfolgen gewaltfrei, rufen aber mit ihren Schulstreiks zu einer Form zivilen Ungehorsams auf. Laut Rucht sei die starke mediale Aufmerksamkeit nicht durch diese Protestform, sondern durch eine Kombination mit weiteren Aspekten zu erklären. Demnach seien die Figur Greta Thunberg mit ihrem Aktionsimpuls und ihrer kindlichen Entschlossenheit, die sehr jungen Demonstrationsteilnehmer*innen, die Debatte um Regelverletzung beim „Schulstreik“ mit Kritik von Politiker*innen und einigen Medienorganen auf der einen Seite sowie die breite gesellschaftliche und mediale Unterstützung auf der anderen Seite entscheidend für die Popularität in der Berichterstattung.²⁸

Die Aktivitäten von „Fridays For Future“ und die damit zusammenhängende Berichterstattung lösten zahlreiche Reaktionen von Politiker*innen aus. Peter Altmaiers gescheiterter Versuch mit den Demonstrierenden in Dialog zu kommen, Christian Lindners Forderung, Angelegenheiten des Klimaschutzes den Profis zu überlassen und Markus Söders plötzlicher Schwenk auf ökologische Themen sind nur eine exemplarische Auswahl. Konzentrierte sich die Berichterstattung Anfang 2019 vor allem auf die Debatte um vermeintlich schwänzende Schüler*innen und die Bedeutung der Schulpflicht, so nehmen Sommer et al. ab März 2019 eine zunehmende Fokussierung auf das Anliegen der Bewegung, Klimaschutz, in der Berichterstattung und politischen Auseinandersetzung wahr.²⁹ Parallel werden die Themen Umwelt- und Klimaschutz für Wähler*innen bedeutsamer: Im Europatrend zur Europawahl im Mai 2019 gaben die Befragten

²² Vgl. Fridays For Future Deutschland, Sommerkongress, <https://kongress.fridaysforfuture.de/>, Zugriff am 11. März 2020.

²³ Vgl. Tagesschau, Auftakt zum weltweiten Klimaprotest, <https://www.tagesschau.de/ausland/fridays-for-future-demo-103.html>, Zugriff am 11. März 2020.

²⁴ Vgl. NaturFreunde Berlin e.V., Es reicht! Klimaschutz jetzt und für alle!, <https://www.klima-streik.org/>, Zugriff am 11. März 2020.

²⁵ Vgl. Students For Future Germany, Public Climate School, <https://studentsforfuture.info/public-climate-school/>, Zugriff am 11. März 2020.

²⁶ Vgl. Viola Dengler u.a., "Fridays for Future" in Hamburg, 20.000 demonstrieren - so lief der Klimaprotest, in: Hamburger Morgenpost vom 21. Februar 2020.

²⁷ Vgl. Fridays For Future Deutschland, Globaler Klimastreik am 24. April, <https://fridaysforfuture.de/savethedate/>, Zugriff am 12. März 2020.

²⁸ Vgl. Dieter Rucht, Faszinosum Fridays For Future, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 69 (2019) 47-48, S. 4 f.

²⁹ Vgl. M. Sommer u.a. (Anm. 7), S. 35 ff.

erstmalig Umwelt- und Klimaschutz als die persönlich wichtigsten Themen im Kontext der Wahl an.³⁰

„Fridays For Future“ wird von konservativen Medien immer wieder kritisiert, trotzdem erfährt die Bewegung grundsätzlich „nicht nur eine breite, sondern überwiegend positive Resonanz.“³¹ Viele Protestbewegungen suchen den Konflikt, „Fridays For Future“ hingegen tritt „eher offen, integrativ und gemäßigt.“³² auf. Die intensive Berichterstattung zeigt, dass offensichtlich ein großer Nachrichtenwert in der Bewegung gesehen wird. Dennoch erscheint es fraglich, inwiefern diese mediale Aufmerksamkeit aufrechterhalten werden kann.³³

Der Fokus auf die für viele Menschen nachvollziehbaren Anliegen Umwelt- und Klimaschutz, Themen „objektive[r] Dringlichkeit“³⁴, hat zu dem Erfolg der Bewegung beigetragen. Eine Besonderheit gegenüber anderen sozialen Bewegungen ist, dass dieses Anliegen „unabweisbar das Interesse aller Menschen“³⁵ betrifft. Der Erfolg von „Fridays For Future“ baut auf jahrzehntelange Vorarbeit anderer Umweltorganisationen auf, deren kontinuierliche Arbeit überhaupt erst zur Klimakonferenz in Paris geführt hat.³⁶ Wenn die Bewegung sich in der Zukunft nun anstelle allgemeiner Forderungen auf spezifischere Maßnahmen festlegen muss, ist es nicht unwahrscheinlich, dass sie einen Teil der bisher breiten Unterstützung verliert. Insgesamt hat „Fridays For Future“ mit mehreren zehn- oder hunderttausenden Teilnehmenden eine beachtliche Anzahl von Personen mehrfach mobilisieren können. In den Aktionsformaten zeigte sich immer wieder Kreativität, sodass stetig Aufmerksamkeit für die Anliegen erzeugt werden konnte.

2.3. Organisationsstruktur

„Fridays For Future“ ist in keiner festen Struktur organisiert. Gemäß dem Stand von August 2019 existieren über 600 Ortsgruppen von „Fridays For Future“.³⁷ Sie bilden lokale Zusammenschlüsse von Unterstützer*innen und stehen in Kontakt zueinander, um einheitliche Aktionen zu koordinieren. Der Austausch erfolgt dabei vor allem in Gruppen von Messenger-Diensten wie WhatsApp oder Telegram.³⁸ Über soziale Medien wie Twitter oder Instagram werden Aktivitäten für eine breite Öffentlichkeit sichtbar gemacht. Daneben findet zur überregionalen Koordination eine wöchentliche Telefonkonferenz statt.³⁹ In 20 Arbeitsgruppen wird darüber hinaus an spezifischen Themen wie Kooperationen und Forderungen oder Apps und Podcasts gearbeitet.⁴⁰

Der starken Präsenz in sozialen Medien und der Nutzung digitaler Plattformen zur Koordination wird für die Entfaltung des Potentials der Bewegung eine wichtige Rolle zugesprochen. Mithilfe von Hashtags in sozialen Medien, Streams, Texten, Fotos und Videos der Demonstrationen findet ein gemeinsames virtuelles Großereignis statt, in welchem sich viele physische Kundgebungen

³⁰ Vgl. Ellen Ehni, Klimaschutz ist das wichtigste Thema, <https://www.tagesschau.de/inland/europatrend-101.html>, Zugriff am 12. März 2020.

³¹ M. Sommer u.a. (Anm. 7), S. 38.

³² ebd.

³³ Vgl. ebd., S. 38 f.

³⁴ D. Rucht (Anm. 28), S. 5.

³⁵ S. Reinhardt (Anm. 10), S. 159.

³⁶ Vgl. D. Rucht (Anm. 28), S. 7.

³⁷ Vgl. M. Sommer u.a. (Anm. 7), S. 3.

³⁸ Vgl. Fridays For Future Deutschland, Engagement in Ortsgruppen, <https://fridaysforfuture.de/regionalgruppen/>, Zugriff am 11. März 2020.

³⁹ Vgl. M. Sommer u.a. (Anm. 7), S. 4.

⁴⁰ Vgl. Fridays For Future Deutschland, Bundesweite Arbeitsgruppen, <https://fridaysforfuture.de/bundesweite-arbeitsgruppen/>, Zugriff am 24. März 2020.

unterschiedlicher Orte vereinen.⁴¹ Neben lokalen Netzwerken wird dadurch eine virtuelle Vernetzung und eine „virtuelle Sozialität“⁴² geschaffen.⁴³ Dennoch muss ein genauer Blick auf die Wirkung sozialer Medien im Kontext der Bewegung geworfen werden. Befragungen ergaben, dass diese Kommunikationskanäle vor allem eine schon sensibilisierte Zielgruppe erreichen. Neue Personen werden vielmehr durch persönlichen Kontakt oder Berichterstattung in etablierten Medien gewonnen.⁴⁴

Die insgesamt lose Organisationsstruktur erfährt seit dem Sommerkongress in Dortmund Kritik. So stellen sich Fragen nach der Rolle von Sprecher*innen und es wird die Intransparenz interner Entscheidungsprozesse kritisiert.⁴⁵ Ebenso wird diskutiert, ob mit einer zukünftigen Ausrichtung eher moderate oder offensive Aktionen angestrebt werden.⁴⁶ Die Bildung von unterschiedlich ausgerichteten Teilgruppen ist, wie angeführt, für soziale Bewegungen ab einer gewissen Größe nicht unüblich. Sommer et al. geben an, dass in der Vergangenheit die improvisierte Struktur von „Fridays For Future“ einen starken Kontrast zu z.B. Engagement in Parteien darstellte und daher für junge Menschen interessant war.⁴⁷ Durch den Ausbau von Strukturen könnte die Bewegung damit zumindest einen Teil ihrer Attraktivität bei Schüler*innen einbüßen.

Die Finanzierung der Aktivitäten erfolgt auf Spendenbasis und nach eigener Aussage bisher „eher chaotisch“⁴⁸. Mittlerweile werden Spenden durch die „Plant-for-the-Planet Foundation“ abgewickelt. Damit solle laut „Fridays For Future“ sichergestellt werden, dass die Abrechnungen ordnungsgemäß und professionell durchgeführt werden. Alle Zuwendungen werden für Materialien der Ortsgruppen wie Flyer, Technik für Veranstaltungen und für Rücklagen eingesetzt. Diese finanziellen Rücklagen sind für größere Bundestreffen und rechtliche Auseinandersetzungen gedacht.⁴⁹ Für den Sommerkongress in Dortmund konnte daneben zusätzlich eine Spende von der Stiftung Mercator und Unterstützung durch das Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit eingeworben werden.⁵⁰

Eine starke Rolle innerhalb der Bewegung spielen einzelne Persönlichkeiten. Zumindest für den anfänglichen Erfolg wird die Person Greta Thunberg als bedeutend angesehen. Der kindlichen Anmutung in Kombination mit der kompromisslosen Entschlossenheit, ihrem zunächst einsamen Streik, dem konsequenten ökologischen Lebensstil sowie der Prominenz der Mutter ein Teil des Erfolges zugesprochen.⁵¹ In jüngerer Zeit wurde Kritik an dem Personenkult laut. Insbesondere Luisa Neubauer als das „deutsche Gesicht“ von „Fridays For Future“ wird intern aufgrund ihrer starken medialen Präsenz zunehmend kritisiert.⁵²

Neben den „Fridays For Future“ haben sich innerhalb anderer Gesellschafts- und Berufsgruppen Zusammenschlüsse gebildet. Sie wollen sich als Erwachsene den Schüler*innen von „Fridays For Future“ unterstützend zur Seite stellen. Es existieren mittlerweile unter anderem die „Architects

⁴¹ Vgl. Gregor Hagedorn, FridaysForFuture: Digitalisierung macht Protest wissenschaftlicher, Zugriff am 12. März 2020.

⁴² H. Beyer / A. Schnabel (Anm. 11), S. 198.

⁴³ Vgl. ebd.

⁴⁴ Vgl. D. Rucht (Anm. 28), S. 5.

⁴⁵ Vgl. Sophia Schirmer, Die fast perfekte Jugendbewegung, in: Zeit Campus vom 2. August 2019.

⁴⁶ Vgl. M. Sommer u.a. (Anm. 7), S. 4.

⁴⁷ Vgl. ebd., S. 5.

⁴⁸ Fridays For Future Deutschland, Unterstütze uns jetzt!, <https://fridaysforfuture.de/spenden/>, Zugriff am 11. März 2020.

⁴⁹ Vgl. ebd.

⁵⁰ Vgl. Anastasia Mehrens, Fridays for Future: Sommerkongress in Dortmund, <https://www1.wdr.de/nachrichten/ruhrgebiet/fridays-for-future-sommerkongress-dortmund-100.html>, Zugriff am 11. März 2020.

⁵¹ Vgl. M. Sommer u.a. (Anm. 7), S. 2.

⁵² Vgl. ebd., S. 5.

For Future“, „Churches For Future“, „Farmers For Future“ und die „Grandparents For Future“.⁵³ Prominentestes Beispiel sind allerdings die „Scientists For Future“, welche als Vereinigung von Wissenschaftler*innen frühzeitig in einer wissenschaftlichen Veröffentlichung die Notwendigkeit von Handlungen zum Klimaschutz unterstrichen haben. Sie betonen, dass auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse das Anliegen von „Fridays For Future“ zu unterstützen ist.⁵⁴ Die „Students For Future“ als Ableger von Studierenden verstehen sich nicht als eigenständiger Verbund, sondern als eine Arbeitsgruppe von „Fridays For Future“.⁵⁵

2.4. Charakteristika der Demonstrationsteilnehmer*innen

Teams von Sommer et al. führten am 15. März 2019 Befragungen von Demonstrationsteilnehmenden bei den Großveranstaltungen in Berlin und Bremen durch, wobei die Ergebnisse nicht repräsentativ sind.⁵⁶ Sie werden hier dennoch zur näheren Beschreibung der Teilnehmenden herangezogen, da es sich um eine der wenigen Studien dieser Art handelt.

Grundsätzlich beteiligen sich bei Demonstrationen allgemein häufig eher formal höher Gebildete, mit überdurchschnittlichen Einkommen in der Altersgruppe der 30-50-Jährigen. Darüber hinaus nehmen in der Regel mehr Männer als Frauen teil. Der Frauenanteil variiert von Pegida mit 18% über Stuttgart 21 mit 40% hin zu TTIP- und CETA-Protesten mit ausgeglichenem Geschlechterverhältnis. Damit zeigt sich, dass sich das Geschlechterverhältnis nach Anliegen der Demonstrationen unterscheidet. Bei „Fridays For Future“ ergab sich mit 57,6% ein außergewöhnlich hoher Anteil von Demonstrantinnen.⁵⁷

Die Befragungen der Forschergruppe zeigen eine paritätische Altersstruktur bezüglich der „Jungen“ und der „Erwachsenen“. Die Schüler*innen im Alter von 14-19 Jahren machten die Hälfte der Demonstrationsteilnehmenden aus, die restlichen Altersgruppen die andere Hälfte. Mit einem Anteil von 20% an der Gesamtzahl von Demonstrationsteilnehmenden stellen die 20-25-Jährigen den größten Anteil der Erwachsenenengruppe dar. Im Vergleich zu anderen Protestbewegungen ist „Fridays For Future“ damit außerordentlich jung. Dennoch täuscht der Eindruck, dass sich *ausschließlich* Schüler*innen an den Demonstrationen beteiligen. Sind bei „Fridays For Future“ 70% der Teilnehmenden unter 25 Jahre alt, machte diese Gruppe bei Demonstrationen gegen TTIP, gegen Hartz IV und im Rahmen von Stuttgart 21 lediglich unter 20% aus.⁵⁸

Die meisten Teilnehmenden bei „Fridays For Future“ befinden sich noch in der Ausbildung (Anteil Schüler*innen, Student*innen: 71,8%). Gemessen am Bevölkerungsdurchschnitt beteiligten sich Arbeitslose und Hausfrauen bzw. -männer unterdurchschnittlich. Teilnehmende der Demonstrationen gehören zu großem Teil dem Bildungsbürgertum an. Das zeigt sich darin, dass der Anteil derjenigen, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben, doppelt so hoch ist wie in der allgemeinen deutschen Bevölkerung.⁵⁹ Menschen mit Migrationshintergrund sind bei den

⁵³ Vgl. Together For Future, #AllefürsKlima, <https://forfuture-buendnis.de/>, Zugriff am 11. März 2020.

⁵⁴ Vgl. Gregor Hagedorn u.a., The concerns of the young protesters are justified: A statement by Scientists for Future concerning the protests for more climate protection, in: GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society 28 (2019) 2, S. 83.

⁵⁵ Vgl. Students For Future Germany, Klimastreikwoche an den Hochschulen, <https://studentsforfuture.info/>, Zugriff am 12. März 2020.

⁵⁶ Vgl. M. Sommer u.a. (Anm. 7), S. 8.

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 11.

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 11 f.

⁵⁹ Vgl. ebd.

Demonstrationen unterrepräsentiert, wobei sich in Berlin ein wesentlich größerer Anteil von Personen mit Migrationshintergrund an den Demonstrationen beteiligte als in Bremen.⁶⁰

In der Befragung wurden ebenfalls durch offene Fragen Beweggründe erhoben. Als Grund für eine Teilnahme geben die Befragten vordergründig den Klimawandel und die Sorge um die Zukunft an. Die Frage nach Verantwortung für den Klimawandel wird von einer Gruppe individuumsbezogen beantwortet, indem die Verantwortung persönlich bei der eigenen Person gesehen wird. Die zweite Gruppe macht primär Wirtschaft, Industrie und Politik als Verantwortliche aus. Dem folgend werden bei der Frage nach möglichen Handlungen eine Reihe von individuellen Maßnahmen angegeben (Fahrrad statt Auto, Zug statt Flug, Fleischverzicht), es wird aber auch auf strukturell notwendige Veränderungen hingewiesen (z.B. Abwendung von wirtschaftlicher Wachstumslogik). Die Lösung der Herausforderungen des Klimawandels kann nach Aussage einer Mehrheit der Beteiligten nicht durch Politik und Wirtschaft herbeigeführt werden. Es wird vielmehr der modernen Wissenschaft eine starke Rolle zugesprochen. Die Befragten nehmen an der Demonstration mit der Absicht teil, Druck auf Politiker*innen auszuüben, die eigenen Ansichten auszudrücken und die Öffentlichkeit zu sensibilisieren. Diesen Aussagen stimmen jeweils über 80% der Befragten zu. Nur vier Prozent der Teilnehmenden gaben an, auf Bitten anderer Personen an den Demonstrationen teilzunehmen. Damit scheint der Vorwurf der Instrumentalisierung junger Menschen in dieser Erhebung keine Bestätigung zu finden.⁶¹

Die Demonstrationen werden als eine soziale Aktivität angesehen. So kommen nur 2% der Schüler*innen allein zur Demonstration. Ebenfalls sind für Schüler*innen mit nahezu 50% persönliche Gespräche der hauptsächliche Informationskanal. Demzufolge informieren sich die meisten Schüler*innen bei anderen Peers über die Demonstrationen. Mit über 30% der Angaben von Schüler*innen sind soziale Medien der zweitwichtigste Informationskanal. Greta Thunberg wirkt für Teilnehmer*innen mobilisierend, wobei Schülerinnen sehr viel stärker als ihre männlichen Mitschüler durch ihr Vorbild zur Teilnahme motiviert werden.⁶²

In den Daten werden ebenfalls Zusammenhänge von politischem Interesse und Engagement bei den Demonstrationen sichtbar. Nehmen Schüler*innen bereits zum wiederholten Mal an Demonstrationen teil, zeigt sich in einem stärkeren Maß als bei Erstdemonstrierenden, dass sie im Alltag über Politik diskutieren. Sommer et al. folgern daraus, dass die Demonstrationen politisieren und eine Form politischen Lernens darstellen. Außerdem legen die Demonstrierenden optimistische Einstellungen an den Tag. Sie zeigen sich entschlossen, in der Gemeinschaft Veränderungen erreichen zu können. Viele Schüler*innen (60%) sind darüber hinaus in anderen Organisationen politisch aktiv. Neben Sportvereinen engagieren sie sich vor allem in der Schüler*innenvertretung.⁶³ Mit ihren Aussagen positionieren sich Schüler*innen vorwiegend im linken politischen Spektrum. Die stärkste Parteiidentifikation erfährt die Partei Bündnis 90/Die Grünen mit 31%. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass ca. 51% der befragten Schüler*innen überhaupt keine Parteipräferenz haben.⁶⁴ Damit scheinen Schüler*innen zwar umfassend politisch interessiert und aktiv zu sein, aber nur jede*r Zweite fühlt seine Meinung durch eine Partei repräsentiert.

„Fridays For Future“ ist damit eine soziale Jugendbewegung, welche in ihrem Anliegen bescheiden scheint, aber mit ihren als radikal wahrgenommenen Forderungen dennoch Kontroversen und öffentliche Diskussion um Klimaschutz ausgelöst hat. Fehlzeiten von Schüler*innen in der Schule haben die intensive Debatte verstärkt. Aus Perspektive der Protestforschung urteilen Sommer et

⁶⁰ Vgl. M. Sommer u.a. (Anm. 7), S. 14.

⁶¹ Vgl. ebd., S. 14 ff.

⁶² Vgl. ebd., S. 20 f.

⁶³ Vgl. ebd., S. 22 ff.

⁶⁴ Vgl. ebd., S. 29 f.

al., dass die Bewegung trotz der unklaren zukünftigen Entwicklung in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung nicht zu unterschätzen ist. Noch nie wurde die vernetzte internationale Klimabewegung so stark von jungen Menschen getragen und ebenfalls noch nie waren junge Frauen dabei so prägend.⁶⁵ Daneben zeichnet sich die Bewegung generell durch weitgehend informelle Informationsstrukturen, Präsenz in allen Regionen, enge thematische Begrenzung, hohe Internationalität, friedlichen Aktionscharakter und breite gesellschaftliche Unterstützung aus. Jedes dieser Merkmale ist nicht exklusiv für „Fridays For Future“, die Kombination derer ist allerdings einzigartig.⁶⁶

⁶⁵ Vgl. M. Sommer u.a. (Anm. 7), S. 42.

⁶⁶ Vgl. D. Rucht (Anm. 28), S. 8.

3. Grundfragen politischer Bildung

Dieses Kapitel möchte die Grundfragen der Fachdidaktik der Politischen Bildung aufgreifen, um eine Basis für Bewertungen in den folgenden Kapiteln zu schaffen. Dazu muss über die „großen“ Themen der Didaktik gesprochen werden. Welche Ziele verfolgt politische Bildung und wo findet sie statt? Welche Inhalte kann sie zum Thema machen und welchen Prinzipien folgend können diese aufbereitet werden? Diesen Fragen wird sich angenähert und zentrale Probleme werden herausgearbeitet, um daran anschließend exemplarisch zeigen zu können, wie geeignet einerseits der Gegenstand „Fridays For Future“ für die Auseinandersetzung im Kontext politischer Bildung ist (dazu Kapitel 5) und wie Schulen andererseits mit ihrer Reaktion diese Auseinandersetzung fördern (dazu Kapitel 6.4).

Dazu wird versucht, eine nicht nur auf Schule begrenzte fachdidaktische Perspektive einzunehmen. Gemeinsam mit dem schulisch akzentuierten Blickwinkel aus Kapitel 4 ergibt sich eine breite fachliche Bewertungsgrundlage. Für diesen zunächst allgemein orientierten Blick werden grundsätzliche didaktische Fragen nach Zielen und Inhalten aufgegriffen und anschließend kompakt mögliche Orte politischen Lernens thematisiert. Obwohl schwerpunktmäßig eine allgemeine fachdidaktische Perspektive angestrebt wird, bezieht sich eine Vielzahl der zitierten Literatur auf die Schule. In dieser Arbeit wird die Meinung vertreten, dass diese Vorstellungen häufig auf Bildungsangebote politischer Bildung generell bezogen werden können, da schulische Politische Bildung grundsätzlich einen allgemeingültigen Bildungsanspruch vertritt.

3.1. Ziele politischer Bildung

Dieser Abschnitt macht die Intentionalität von Bildungsangeboten zum Thema. Dafür werden zwei verschiedene Arten von Zielvorstellungen vorgestellt, die sich in ihrer Abstraktionsebene unterscheiden. Beide tragen dazu bei, Facetten von politischer Bildung aufzuzeigen und bilden Grundlage für die Bewertungen im Sinne der Forschungsfrage.

3.1.1. Politische Mündigkeit

Mündigkeit steht in Verbindung zum Auftrag von Schule allgemein. Wie andere Schulfächer auch möchte politische Bildung zunächst zur Bildung beitragen. Bildung meint dabei eine „Formung des Denkens und Sich-Verhaltens zur Welt“⁶⁷. Politische Bildung soll einen Teil dieses Auftrags erfüllen, indem sie Menschen unterstützt, die eigenen Anlagen zu vervollkommen, sich moralisch selbst zu bestimmen und an öffentlichen Geschehnissen Anteil zu nehmen.⁶⁸ Schule insgesamt und Unterricht der politischen Bildung im Besonderen möchte damit Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen erziehen und bilden.⁶⁹

Konkreter gesprochen bedeutet die Entwicklung zur Mündigkeit, auch als Demokratiefähigkeit bezeichnet, dass junge Menschen Fähigkeiten erlangen, die es ihnen ermöglichen, „sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen

⁶⁷ Joachim Detjen, Politische Bildung, Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München 2013, S. 4.

⁶⁸ Vgl. ebd.

⁶⁹ Vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, Was ist gute politische Bildung?, Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach/Ts. 2017, S. 13.

Angelegenheiten zu engagieren.“⁷⁰ Handlungsorientierter formuliert ist der*die mündige Bürger*in ein Mensch, der „verantwortlich für sich und andere, sich informiert und selbstständig seine Stimme in Auseinandersetzungen um die politische Regelung gemeinsamer Angelegenheiten einbringt.“⁷¹ Gesellschaftlich gesehen stellt Mündigkeit „eine Bedingung für erfolgreiche Partizipation“⁷² der Einzelperson dar und ist „für die Erhaltung und Weiterentwicklung einer demokratischen politischen Kultur und eines demokratischen politischen Systems“⁷³ von Bedeutung. Die Konzeptvorstellungen der Mündigkeit beinhalten zusätzlich die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Standpunkts sowie die Notwendigkeit, Rechenschaft über eigene Handlungen abzulegen.⁷⁴

Festzuhalten ist, dass Mündigkeit bereits ein allgemeines Ziel von Schule darstellt.⁷⁵ *Politische Mündigkeit* hingegen ist ein spezielles Ziel für Bildungsprozesse politischer Bildung. Mündigkeit befähigt Schüler*innen zum selbstbestimmten Leben in der Gesellschaft. Im Sinne der Förderung von politischer Mündigkeit wird im Unterricht der Politischen Bildung die eigenständige Auseinandersetzung am Gegenstand gefördert, die nicht „Ergebnisse der geistigen Auseinandersetzung“⁷⁶ vorwegnimmt und den Prozess nicht in eine vorgegebene Richtung steuert.⁷⁷ Bildungsprozesse zur Förderung von Mündigkeit, wie z.B. Unterricht, geben Positionen von Lernenden Raum zur Äußerung, verzichten auf vorweggenommene Definitionen, müssen Kontroversität auch bei nicht kontroversen Gegenständen aufzeigen und verlangen Selbstreflexion und Zurückhaltung der lehrenden Person.⁷⁸ Ganz konkret setzt Mündigkeit im Unterricht die Wahrnehmung und Existenz von politischen Alternativen voraus. „Autonomie, Verantwortung und Selbstreflexion über die eigene Mündigkeit“⁷⁹ gelten als zentrale Prinzipien, „Kritik, Widerspruch und Widerstand“⁸⁰ sollen als Fähigkeiten entwickelt werden.⁸¹ Mündigkeit ist ein fundamentales Prinzip. Eine konsequente Bildung zur Mündigkeit würde daher von Lehrer*innen verlangen, mitunter Grenzen von Lehrplänen zu überschreiten, falls diese nicht im ausreichenden Maß Interessenbezug und Kontroversität bieten.⁸²

Für Schule in der heutigen Form ist von Bedeutung, dass erworbene Qualifikationen messbar sind und damit Grundlage für eine Bewertung darstellen können. Doch wie lässt sich Mündigkeit als Ziel politischer Bildung messen? Ohne auf die Diskussion in der Literatur eingehen zu können, scheint Uneinigkeit darüber zu herrschen, ob Mündigkeit als eine Ursache von selbstständigen Denkprozessen ausreichend operationalisierbar und damit messbar ist. Einem Denkergebnis sei der Argumentation folgend nicht „anzusehen“, ob es durch einen selbstständigen, mündigen Denkprozess entstanden ist.⁸³ Die Autorengruppe Fachdidaktik weist in diesem Zusammenhang

⁷⁰ Joachim Detjen u.a., Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Ein Entwurf, Schwalbach/Ts. 2004, S. 9.

⁷¹ Sibylle Reinhardt, Politik Didaktik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2018, S. 17.

⁷² J. Detjen u.a. (Anm. 70), S. 2.

⁷³ ebd., S. 9.

⁷⁴ Vgl. Autorengruppe Fachdidaktik (Anm. 69), S. 13.

⁷⁵ Vgl. ebd.

⁷⁶ J. Detjen (Anm. 67), S. 5.

⁷⁷ Vgl. ebd.

⁷⁸ Vgl. Autorengruppe Fachdidaktik (Anm. 69), S. 15 f.

⁷⁹ ebd., S. 21.

⁸⁰ ebd.

⁸¹ Vgl. ebd.

⁸² Vgl. ebd., S. 16.

⁸³ Vgl. Michael May, Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen, Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung, Wiesbaden 2007, S. 69 ff.

darauf hin, dass es auch als bildungstheoretischer Perspektive nicht anzustreben ist, dass alle schulischen Ziele messbar sind.⁸⁴

Mündigkeit beschreibt insgesamt eine Zielperspektive für (politische) Bildung. Das Konstrukt ist in seiner Form grundsätzlich abstrakt angelegt. Somit kann in einer Bildungsmaßnahme nicht direkt nachgewiesen werden, dass sie „mündig macht“. Aber Unterricht und Schule können durch Orientierung an den genannten Prinzipien so gestaltet werden, dass sie eine Entwicklung von Mündigkeit fördern. Dieses scheinbare Paradox ist lediglich Ausdruck der theoretischen Natur des Konzepts. Um der an der Schule kritisierbaren, aber in ihr immanenten Bewertungslogik gerecht zu werden, braucht es daher noch eine andere, konkretere Zielvorstellung für die Schule. Aus diesem Grund finden wir in den Ausführungen der GPJE auch eine zweifache Orientierung: Einerseits wird Mündigkeit als Ziel von Politischer Bildung bezeichnet, andererseits werden messbare Kompetenzen vorgeschlagen.⁸⁵ Das ist insgesamt kein Widerspruch, vielmehr wird davon ausgegangen, dass die Förderung politischer Kompetenzen gemäß dem GPJE-Modell die Ausbildung von Mündigkeit unterstützt.

3.1.2. Kompetenzmodell der GPJE

Bildungsstandards sind durch die länderübergreifende Kultusministerkonferenz (KMK) für eine Vielzahl von Fächern definiert. Sie bezeichnen „Kompetenzerwartungen, die fachbezogene Kompetenzen beschreiben, welche Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen.“⁸⁶ Sie stellen „einen Kompromiss dar zwischen der Orientierung an fachlicher Systematik, an funktionalen Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt und an Lernvoraussetzungen und Entwicklungsbedürfnisse der Lernenden.“⁸⁷

Kompetenzen sind damit zentraler Teil von Bildungsstandards. Unter ihnen versteht man laut Weinert

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁸⁸

Für das Schulfach Politische Bildung sind keine Bildungsstandards definiert. Dennoch hat die GPJE 2004 einen Vorschlag für eine mögliche Ausgestaltung gemacht. Im Zentrum steht ein Kompetenzmodell, welches in diesem Abschnitt vorgestellt wird, da es einen unterrichts- und schulpraktischen Zugang zu möglichen Anforderungen an eine politische Bildungssituation bietet. Das Kompetenzmodell ist konkret angelegt, damit sich daraus Anforderungen für Leistungsfeststellungen bei Schüler*innen ableiten lassen. Da es somit Anforderungen an Bildungsangebote politischer Bildung, speziell der Schule, auf einer sehr viel konkreteren Ebene als das Konzept der Mündigkeit formuliert, vervollständigt es die Darstellung der Ziele der politischen Bildung. Durch die Konzeption in Anlehnung an Bildungsstandards möchte das

⁸⁴ Vgl. Autorengruppe Fachdidaktik (Anm. 69), S. 18.

⁸⁵ Vgl. J. Detjen u.a. (Anm. 70), S. 9 ff.

⁸⁶ Kai Maaz u.a., Bildungsstandards als innovative Elemente moderner Bildungssysteme, Voraussetzungen und Perspektiven, in: Julia Zuber / Herbert Altrichter / Heinrich Martin (Hrsg.), Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag, Wiesbaden 2019, S. 28.

⁸⁷ Eckhard Klieme, Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?, in: Pädagogik 56 (2004) 6, S. 10.

⁸⁸ Franz Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Franz Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2014, S. 27 f.

Kompetenzmodell den Anspruch erheben, für Unterricht der Politischen Bildung bundesweit leitend zu sein. Auch durch die damit verbundene Wirkungskraft lohnt sich hier eine nähere Untersuchung.

Im Zentrum des Kompetenzmodells stehen vier Dimensionen: *politische Urteilsfähigkeit*, *politische Handlungsfähigkeit*, *methodische Fähigkeiten* sowie *konzeptuelles Deutungswissen*. Für all diese Formen von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen gilt, dass Schüler*innen nicht an einem „Nullpunkt“⁸⁹ beginnen. „Politik in einem umfassenden Sinn“⁹⁰ ist für Schüler*innen in ihrer Lebenswelt präsent, sei es z.B. in Medien oder in Gesprächen mit Familie und Freunden. Darum muss eine Kompetenzentwicklung immer so angelegt werden, dass bereits bestehende Kompetenzen und bestehendes Wissen berücksichtigt, verknüpft, erweitert sowie qualitativ weiterentwickelt werden.⁹¹

Für die Analyse des Kompetenzbereiches *politische Urteilsfähigkeit* bietet sich zunächst eine Unterscheidung in Sach- und Werturteile an. Sachurteile stellen analytische Feststellungen und Schlussfolgerungen dar, Werturteile hingegen eine Einordnung nach ethisch-moralischen Gesichtspunkten. Häufig sind Werturteile mit einer präskriptiven Komponente versehen. Damit ist gemeint, dass nicht nur eine ethisch-moralische Einordnung vorgenommen wird, sondern diese mit der Aufforderung zu einer entsprechenden Handlung verbunden ist. In politischen Urteilen verknüpfen sich Sach- und Werturteile mit einer Ableitung von Konsequenzen. Die Bewusstmachung der Bestandteile macht es möglich, einzelne Teilkompetenzen gezielt zu fördern.⁹²

Um Personen zu besseren Sachurteilen zu befähigen, müssen die Kompetenzen gestärkt werden, eine relevante Auswahl von Informationen vorzunehmen (wichtig vs. unwichtig), Sachverhalte zu strukturieren und sie wiederzugeben sowie Urteile auf eine politische Analyse zu gründen. Werturteile dagegen können durch Stärkung einer universalistischen Perspektive qualifiziert werden. Mit ihr wird das Bewusstsein gestärkt, dass die getroffenen Urteile dem Anspruch Genüge tun müssen, für alle Menschen gleichermaßen zu gelten. Dieser gründet sich auf dem Grundsatz der Unveräußerlichkeit von Menschenrechten. Unterrichtspraktisch sollte der Fokus vor allem auf die Stärkung der Differenzierung von Urteilen gelegt werden. Schüler*innen bringen bereits Fähigkeiten zum Urteilen mit, jedoch soll durch neue Perspektiven aus der Öffentlichkeit und Erkenntnissen aus den Sozialwissenschaften gelingen, dass Schüler*innen die hohe Komplexität von gesellschaftlichen Debatten wahrnehmen und Urteile daraufhin reflektiert und differenziert zu fällen lernen. Neben diesen Vorgehensweisen der Kompetenzentwicklung finden sich in den Ausführungen der GPJE zur diesbezüglichen Vertiefung eine konkrete Auflistung von Fähigkeiten, die in diesem Kompetenzbereich gefördert werden können.⁹³

Den zweiten Kompetenzbereich stellt die *politische Handlungsfähigkeit* dar. Politische Bildung soll hier „praktische Fähigkeiten“⁹⁴ entwickeln, die Schüler*innen die Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit und am wirtschaftlichen Leben sowie ein sicheres Auftreten in verschiedenen sozialen Zusammenhängen ermöglichen. Wiederum konkretisiert die GPJE die auszubildenden Fähigkeiten anhand von neun Beispielen. Exemplarisch sei hier auf folgende hingewiesen: Handlungsfähigkeit als Ziel beinhaltet konkret „sich als Konsument im Hinblick auf eigene ökonomische Entscheidungen reflektiert [zu] verhalten, [...] Möglichkeiten der Interessenwahrnehmung in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen [zu] kennen und seine

⁸⁹ J. Detjen u.a. (Anm. 70), S. 13.

⁹⁰ ebd.

⁹¹ Vgl. ebd.

⁹² Vgl. ebd., S. 15.

⁹³ Vgl. ebd., S. 15 f.

⁹⁴ ebd., S. 17.

Interessen vor allem in schulischen Zusammenhängen wahr[zu]nehmen, [...] sich in unterschiedlichen sozialen Situationen und in der Öffentlichkeit angemessen und wirkungsvoll [zu] verhalten.“⁹⁵

Als dritte Komponente führt das GPJE-Modell *methodische Kompetenzen* an. An dieser Stelle wird zwischen fachspezifischen und nicht-fachspezifischen methodischen Kompetenzen unterschieden. Lesekompetenz, Zeitplanung, verschiedene Arbeitsmethoden ebenso wie die gezielte Nutzung von Medien als exemplarische nicht-fachspezifische methodische Kompetenzen werden ebenfalls im Unterricht der Politischen Bildung geschult. Grundsätzlich kann durch die diversen Lerngegenstände in Politischer Bildung eine Vielzahl von Methoden für den Unterricht zielführend sein. Als fachspezifische methodische Kompetenzen werden ergänzend die fachbezogene Interpretation von Medien wie beispielsweise einem Text einer politischen Zeitschrift, sozialwissenschaftliche Befragungen durch kleine Fragebögen, kriteriengeleitete Beobachtungen und Interviews genannt.⁹⁶

Schlussendlich stellt das *konzeptuelle Deutungswissen* die „Umrahmung“ für die bereits genannten Kompetenzen und die vielleicht bedeutungsvollste Komponente des gesamten Modells dar. Es drückt den grundsätzlichen Gedanken des Faches aus, dass nicht „Einzelaspekte des politischen, wirtschaftlichen oder sozialen Lebens“⁹⁷, sondern der Erwerb von Deutungswissen wesentlich ist, um sich „Sinngelalt und innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften – einschließlich der wesentlich damit verbundenen Kontroversen“⁹⁸ zu erschließen. Es geht folglich um „grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht“⁹⁹. Die Vermittlung von konzeptuellem Deutungswissen ist damit für sich keine eigene Kompetenz, „die Kompetenzen in den drei Kompetenzbereichen [sollen aber] jeweils auf dieses Wissen bezogen werden“¹⁰⁰.

Wie schon angesprochen ergänzt das GPJE-Kompetenzmodell damit die Vorstellungen zum Konzept der Mündigkeit auf einer schulpraktischen Ebene. Durch den Kontext der Bildungsstandards ist das Modell sehr viel konkreter und ergänzt damit die Vorstellungen zu Zielen der politischen Bildung. Das GPJE-Modell ist für die Schule entwickelt, nichtsdestotrotz sind die dargestellten Kompetenzen auch für politische Bildungsangebote außerhalb der Schule relevant. Das liegt daran, dass durch die allgemeine Natur von Unterrichtsfächern diese Kompetenzen so angelegt sind, dass sie ebenso allgemein für politische Bildung gelten können.

3.2. Inhalte politischer Bildung

Nachdem nun die Ziele von politischer Bildung thematisiert wurden, wird im Folgenden die Inhaltsperspektive aufgegriffen. Es wird dabei ebenfalls auf die Diskussion betreffend wiederkehrend bedeutsamer Inhalte im Unterricht der Politischen Bildung eingegangen. Unterschiede, die sich aus den fachlichen Zuschnitten der Bundesländer ergeben, bleiben unberücksichtigt. Anlehnend an die Definition der GPJE (siehe Kapitel 4.1.1) ist ein Unterrichtsfach auf Basis eines weiten Politikbegriffs gemeint, das gesellschaftliche, ökonomische

⁹⁵ Vgl. J. Detjen u.a. (Anm. 70), S. 17.

⁹⁶ ebd., S. 17 f.

⁹⁷ ebd., S. 14.

⁹⁸ ebd.

⁹⁹ ebd.

¹⁰⁰ Anja Besand, Zurück in die Zukunft? Über Konzepte von Konzepten, Über die Bedeutung von Wissen und Vorstellungen davon, was Kompetenzen sind. Ein Kommentar, in: Thomas Goll (Hrsg.), Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte, Schwalbach/Ts. 2011, S. 75.

und rechtliche Fragestellung im Kontext vom Handeln politischer Akteure aufgreift.¹⁰¹ Die Behandlung von thematischen Strukturierungsmöglichkeiten der politischen Bildung ist einerseits bedeutsam, da es sich um eine grundlegende Frage bei der Planung von Bildungsangeboten, wie z.B. Unterricht, handelt und es andererseits eine Grundlage für eine Einordnung von „Fridays For Future“ als Lerngegenstand und von Handlungsmöglichkeiten der Schulen bietet.

3.2.1. Didaktische Kriterien zur Auswahl von Inhalten

Ausgangspunkt ist die Problemlage, dass zur Erreichung der im vorherigen Abschnitt geschilderten Ziele unterschiedliche Inhalte geeignet sind. Daher müssen Kriterien und Prinzipien gefunden werden, die eine Auswahl strukturieren und begründen können.

Die Notwendigkeit der Auswahl ergibt sich aus der Vielzahl von universitären Fachdisziplinen, vor allem Sozialwissenschaften, auf die politische Bildung zugreift. Je nach Fachzuschnitt im Bundesland werden Politikwissenschaften, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaften zu ihnen gezählt. Detjen zufolge sind die Fachwissenschaften jedoch nicht gleichberechtigt nebeneinander, sondern vielmehr hierarchisch zueinander anzusehen. In der Politischen Bildung stehen „Gesellschaft, Wirtschaft und Recht [...] in Funktion zum Politischen“¹⁰². Erkenntnisse der drei genannten Disziplinen stellen keinen eigenen Wert dar, sondern jeder Inhalt „dient dem Begreifen politischer Konstellationen.“¹⁰³ Die zwangsläufig zu treffende inhaltliche Auswahl orientiert sich also zunächst daran, ob mit dem Inhalt etwas über das „Politische“ gelernt werden kann. Daneben wird nur das schon deutlich gewordene Kriterium angeführt, dass der Gegenstand zur Realisierung von Zielen geeignet sein muss.¹⁰⁴ Das schränkt die möglichen Inhalte kaum ein, demzufolge müssen noch weitere Kriterien zur Auswahl herangezogen werden.

Detjen schlägt drei didaktische Kriterien zur Auswahl von Inhalten für den Politikunterricht vor:

„Zukunftsbedeutsamkeit (für das Leben der Menschen), permanente Aktualität (im Sinne mittel- und langfristiger gesellschaftlicher Probleme) sowie Verknüpfbarkeit mit systematisch-wissenschaftlichen Grundfragen der Politik und, abgeleitet davon, der Gesellschaft, der Wirtschaft und des Rechts.“¹⁰⁵

Zukunftsbedeutsamkeit bezieht sich insbesondere auf die Zielgruppe der Schüler*innen. Da Schule auf die Zukunft vorbereiten soll, sollen Unterrichtsgegenstände eine „besondere Wichtigkeit für das zukünftige Leben“¹⁰⁶ haben. Reinhardt stellt an dieser Stelle einen Zusammenhang zwischen Zukunft und Nachhaltigkeit her.¹⁰⁷ Die Berücksichtigung von Nachhaltigkeit als Prinzip äußert sich so, dass Maßnahmen in der Form gestaltet werden, dass sie ein Leben auf der Erde unter guten Bedingungen für zukünftige Generationen möglich machen.¹⁰⁸

¹⁰¹ Vgl. J. Detjen u.a. (Anm. 70), S. 9 ff.

¹⁰² J. Detjen (Anm. 67), S. 279.

¹⁰³ ebd.

¹⁰⁴ Vgl. Paul Ackermann u.a., Politikdidaktik kurzgefasst, 13 Planungsfragen für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts. 2010, S. 41.

¹⁰⁵ J. Detjen (Anm. 67), S. 280.

¹⁰⁶ ebd.

¹⁰⁷ Vgl. S. Reinhardt (Anm. 71), S. 140.

¹⁰⁸ Vgl. Hartmut Aden, Umweltpolitik, Wiesbaden 2012, S. 15.

Permanente Aktualität bezieht sich auf die sogenannten „Schlüsselprobleme“. Laut Klafki stellen sie „zentralen Probleme der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft“¹⁰⁹ dar und sollen Teil der Allgemeinbildung sein.¹¹⁰ Gemeint sind Themen oder Konflikte, die über den nahen Zeithorizont hinaus und überregional von Bedeutung sind. Als Beispiele werden Hunger und Elend, Friedenssicherung und die Sicherung der natürlichen Bedingungen menschlichen Lebens genannt.¹¹¹

Systematisch-wissenschaftliche Grundlagen als Kriterium weist auf das didaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung (siehe Kapitel 4.1.3.2) hin. Demnach wird zur Erklärung von Unterrichtsgegenständen auf wissenschaftliche Erkenntnisse zurückgegriffen.¹¹²

Darüber hinaus führt Detjen zwei weitere Aspekte an, welche die Prinzipien weiter konkretisieren. Es ist „ein praktisches Politikverständnis mit den normativen Prinzipien des freiheitlichen Verfassungsstaates anzuwenden“¹¹³. Das praktische Politikverhältnis bedeutet, „Politik als kommunikativ zu bewältigende, ständige Aufgabe zu begreifen, den Menschen ein gutes Leben zu ermöglichen.“¹¹⁴ Die normativen Prinzipien des Verfassungsstaates meinen die Prinzipien Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden. Daraus leitet Detjen drei Leitfragen ab, die seiner Meinung nach zu einer „normativ geprägten Erörterung des eigenen Gemeinwesens“¹¹⁵ (Frage 1), zur „normativ bestimmte[n] Auseinandersetzung mit Problemen der Gesellschaft und Wirtschaft“¹¹⁶ (Frage 2) und zur Erörterung der Probleme internationaler Politik (Frage 3) führen:¹¹⁷

- „1. Wie ist die individuelle und politische Freiheit im politischen Gemeinwesen möglich?
2. Wie ist soziale Gerechtigkeit im Zusammenleben der Menschen möglich?
3. Wie ist Frieden zwischen den Völkern möglich?“¹¹⁸

Hergeleitet über die drei oben genannten didaktischen Prinzipien, konkretisiert durch die normative Komponente des freiheitlichen Verfassungsstaates und ein praktisches Politikverständnis ergeben sich laut Detjen Themen, die naheliegend in einem Bildungsangebot der politischen Bildung aufgegriffen werden können: Gemeinwesen, Probleme von Gesellschaft und Wirtschaft sowie internationale Politik.

3.2.2. Konzeptionen von Basiskonzepten in der politischen Bildung

In den thematisierten Ausführungen der GPJE im Kapitel 3.1.2 wurde herausgestellt, dass eine besondere Herausforderung politischer Bildung die Anknüpfung an das bestehende Vorwissen der Zielgruppe ist.¹¹⁹ Wissen ist laut der zuvor angeführten Definition von Weinert¹²⁰ Teil von Kompetenzen, findet im GPJE-Modell nicht nur in Form der Kompetenzdimensionen, sondern auch als eigene Dimension Berücksichtigung. Das konzeptuelle Deutungswissen bezeichnet Wissen, das Einordnung in politische Zusammenhänge möglich macht. Das Kompetenzmodell der

¹⁰⁹ Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 2007, S. 56.

¹¹⁰ Vgl. ebd.

¹¹¹ Vgl. J. Detjen (Anm. 67), S. 280.

¹¹² Vgl. ebd., S. 280 f.

¹¹³ ebd., S. 281.

¹¹⁴ ebd.

¹¹⁵ ebd.

¹¹⁶ ebd.

¹¹⁷ Vgl. ebd.

¹¹⁸ ebd.

¹¹⁹ Vgl. J. Detjen u.a. (Anm. 70), S. 13.

¹²⁰ Vgl. F. Weinert (Anm. 88), S. 27 f.

GPJE lässt jedoch unbeantwortet, ob es neben diesem Deutungswissen wiederkehrende politische Wissensinhalte gibt, die in Bildungsangeboten von Bedeutung sind.

Detjen argumentiert, dass eben ein solcher „Wissenskanon“ notwendig für die Urteilsbildung ist. Diesen sieht er nicht im Widerspruch zu der Förderung von konzeptuellem Deutungswissen, sondern betont, dass ohne fachliches Wissen die Grundlage für rationale Urteile fehle.¹²¹ Die dynamischen Veränderungen innerhalb von Politik, die oft als ein Gegenargument für feststehende Inhaltsvorgaben genannt werden, sieht Detjen vielmehr als Bestärkung der Notwendigkeit: „[D]as Begreifen dieser Lagen wäre zusätzlich erschwert, gäbe es keinen Wissenskanon“¹²².

Konkret werden bei Detjen *Faktenwissen*, *politisches Orientierungswissen* und *politisches Deutungswissen* als verschiedene Wissensarten unterschieden. Als nicht besonders hilfreich bezeichnet er Faktenwissen, da es „partikulares und isoliertes Wissen“¹²³ ist, welches eine Übertragung auf andere Gegenstände damit nur eingeschränkt möglich macht. *Politisches Orientierungswissen* „repräsentiert das Wesentliche eines Sachgebietes“¹²⁴, ist das Ergebnis einer Abstraktion von Einzelheiten und erlaubt damit Orientierung für die lernenden Subjekte. Damit wirkt es auf die Kompetenzentwicklung von politischer Urteilsfähigkeit und politischer Handlungsfähigkeit unterstützend ein. Auch Detjen betont die Notwendigkeit von *politischem Deutungswissen*, welches sich „auf die Funktionslogik von Institutionen und Ordnungen in Staat, Gesellschaft und Wirtschaft“¹²⁵ bezieht. Ausgehend von dem Konsens der GPJE¹²⁶ beschreibt Detjen fünf Bereiche, auf die sich das Deutungswissen beziehen muss: Rechtsstaatprinzip, Demokratieprinzip, Sozialstaatsprinzip, Ordnung der Sozialen Marktwirtschaft und Strukturen der internationalen Politik.¹²⁷

Damit schärft Detjen die Ausführungen der GPJE bezüglich des konzeptuellen Deutungswissens und weist auf die Notwendigkeit eines Wissenskanons hin. Angebote der politischen Bildung sollten daher politisches Deutungswissen in Bezug auf diese fünf Bereiche stärken. Ergänzend schafft politisches Orientierungswissen in seiner kondensierten, abstrahierten Form Grundlage für politisches Urteilen und Handeln. Während die dargestellten Ausführungen von Detjen die bestehende Systematik der GPJE inhaltlich anreichert und weiterentwickelt haben, haben andere Fachdidaktiker*innen (u.a. auch Detjen) die verbliebende „Leerstelle“ des GPJE-Modells bezüglich wiederkehrender Inhalte in Politischer Bildung mit ihren Vorstellungen zu Basiskonzepten gefüllt. Basiskonzepte erfüllen die Funktion eines Wissenskanons, jedoch in einer durch den zugrundeliegenden Konzeptbegriff beeinflussten Form.

Der von Wissenschaftler*innen um Georg Weißensohn erarbeitete „Konsens“ unternahm den ersten Versuch die „Leerstelle“ mit einer Vorstellung von Basiskonzepten zu schließen, löste jedoch innerhalb der Fachdidaktik Kritik aus. Eine Gruppe von Fachdidaktiker*innen, die Autorengruppe Fachdidaktik, veröffentlichte wiederum als Antwort eine eigene Konzeption zu Basiskonzepten.¹²⁸ Beide Formen stellen durch ihre unterschiedlichen Herangehensweisen Bewertungswissen auf verschiedenen Ebenen dar, sodass die Berücksichtigung beider Vorstellungen in dieser Arbeit die größtmögliche Bewertungsbasis bietet. Folgend sollen daher nun die beiden Konzeptionen zu Basiskonzepten vorgestellt werden.

¹²¹ Vgl. J. Detjen (Anm. 67), S. 309.

¹²² ebd.

¹²³ ebd., S. 310.

¹²⁴ ebd.

¹²⁵ ebd.

¹²⁶ Vgl. J. Detjen u.a. (Anm. 70), S. 21 ff.

¹²⁷ Vgl. J. Detjen (Anm. 67), S. 310.

¹²⁸ Vgl. ebd., S. 455 f.

3.2.2.1. Autorengruppe Fachdidaktik

Begonnen wird mit den Vorstellungen der Autorengruppe Fachdidaktik. Ausgangspunkt deren Überlegungen ist die Definition von „Konzept“ und deren Zweck. So beschreibt Sander: „Mit Konzepten ordnen wir die sinnlichen Eindrücke von der äußeren Welt und entwickeln aus der Verknüpfung von Konzepten unser Verständnis von der Welt“¹²⁹. Konzepte erfüllen nach dieser Vorstellung eine Ordnungsfunktion, die Gesamtheit der Konzepte konstruiert das Weltverständnis. Die Einordnung in Konzepte ist eine grundlegend menschliche Form sich zu orientieren. Bereits Kleinkinder verfügen über Konzepte, die Ordnen, Wiedererkennen, Verstehen und Orientierung ermöglichen. Konzepte stellen immer nur einen „Entwurf“ dar, damit bilden sie einerseits keine wirklich „objektiv bestehende Ordnung“¹³⁰ ab und andererseits werden sie im Sinne von Versuch und Irrtum angepasst. Konzepte werden also zur Einordnung verwendet, aber auch modifiziert, wenn neue Informationen eine genauere oder andere zielführende Abgrenzung ermöglichen. Sie sind „unscharf“, daher handelt es sich nicht um klar abzugrenzende, vollständig erschöpfende Definitionen.¹³¹

Politische Bildungsangebote haben die Aufgabe, diese Konzepte der Schüler*innen zu differenzieren, gegebenenfalls zu erweitern und berücksichtigen dabei Multiperspektivität, wissenschaftliche Pluralität und wissenschaftliche Kontroversen. Eng mit „Konzept“ hängt der Begriff der Kategorie zusammen. Sander führt an, dass es sich bei Konzept und Kategorie um zwei Begriffe eines Feldes handelt. Kategorien ermöglichen Menschen, zwischen Gegenständen eine Unterscheidung zu treffen, Konzepte umfassen ergänzend eine Vorstellung von Zweck, Art und Weise, Chancen und Grenzen des Gegenstandes bzw. der „Sache“.¹³²

Basiskonzepte in der politischen Bildung definieren nun „grundsätzliche Vorstellungsbereiche“¹³³, „die für das Wissen in einem Fachgebiet prägend und strukturbildend sind.“¹³⁴ Sie sind notwendig, da Unterricht der Politischen Bildung eine Reduktion der Inhalte und exemplarisches Vorgehen benötigt. Schüler*innen setzen sich mithilfe von Basiskonzepten mit zentralen politischen Begriffen auseinander und bauen ein mentales Netzwerk auf.¹³⁵ Basiskonzepte stehen „als abstrakte Begriffe für komplexe Vorstellungsräume“¹³⁶ und bezeichnen Facetten menschlichen Denkens über Politik. Politische Bildungsangebote versuchen, Vorstellungen über diese Konzepte bei der Zielgruppe zu erreichen und mit alternativen Vorstellungen weiterzuentwickeln. Diese Konzepte lauten nach Sander *System, Öffentlichkeit, Macht, Gemeinwohl, Recht* und *Knappheit*.¹³⁷

Diese Konzepte sind als Facetten des Politischen abstrakt formuliert und werden daher vor allem durch grundlegende Charakteristika beschrieben. *System* bezieht sich auf die „komplexen Regelungssysteme“¹³⁸, die von Gesellschaften gebildet werden und sowohl Ergebnis als auch Bedingung von Politik sind. Innerhalb von Gesellschaft lassen sich soziale Teilsysteme

¹²⁹ Wolfgang Sander, Konzepte und Kategorien in der politischen Bildung, in: Thomas Goll (Hrsg.), Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte, Schwalbach/Ts. 2011, S. 36.

¹³⁰ ebd.

¹³¹ Vgl. ebd., S. 36 f.

¹³² Vgl. ebd., S. 36 ff.

¹³³ Wolfgang Sander, Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.), Politische Kultur, Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen, Innsbruck/Bozen 2009, S. 58.

¹³⁴ ebd.

¹³⁵ Vgl. Ingo Juchler, Die Bedeutung von Basis- und Fachkonzepten für die kompetenzorientierte politische Bildung, in: Ingo Juchler (Hrsg.), Kompetenzen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2016, S. 236 ff.

¹³⁶ Wolfgang Sander, Politik entdecken - Freiheit leben, Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach/Ts. 2013, S. 99.

¹³⁷ Vgl. ebd., S. 95 ff.

¹³⁸ ebd., S. 100.

unterscheiden, die über eigene Handlungslogiken verfügen. So weisen jeweils *Öffentlichkeit* bzw. die Sphäre des Öffentlichen und das „Private“ eigene Regeln und Logiken auf. Politisches Wissen bezieht sich ebenfalls auf das Verständnis und den Umgang mit *Macht*. Bedeutsam ist dabei die entsprechende Rolle in der Verfestigung von Herrschaftsstrukturen. *Gemeinwohl* als weiteres Konzept wird laut Sander weit mehr als die anderen Konzepte mit konkreten Vorstellungen verknüpft. Im Sinne des Basiskonzepts wird Gemeinwohl verstanden als die Frage danach, welches Handeln für eine Gesellschaft als das beste anzusehen ist. Politisches Wissen bezüglich des Konzepts *Recht* meint das Zustandekommen und die Durchsetzung „gesamtgesellschaftlich verbindliche[r] Normen“¹³⁹, den Einfluss des politischen Systems und externer Akteure darauf sowie den Einfluss des gesetzten Rechts auf Politik. Zuletzt behandelt *Knappheit* den „Mangel an Ressourcen in Relation zu Bedürfnissen“¹⁴⁰ und wird als Motiv für wirtschaftliches Handeln, aber auch für Politik im engeren Sinne herausgestellt.¹⁴¹

Mit dieser Konzeption wird ein Entwurf von Basiskonzepten auf abstrakter Ebene skizziert. Wichtig ist zu betonen, dass sie durch diese unkonkrete Form kein „Instrument für die Analyse von alltäglicher Politik in der Praxis politischer Bildung“¹⁴² darstellen kann. Dennoch sollten Inhalte von Bildungsangeboten bewusst Lerngegenstände zur Erweiterung, Schärfung und Differenzierung dieser Konzepte bei der Zielgruppe zum Inhalt machen. Vielfältige Themen z.B. auch Schlüsselprobleme stehen mit den Basiskonzepten in Verbindung. So könnte Armut als ein Thema angesehen werden, welches ebenfalls zu dem „fachliche[n] Kern der Politischen Bildung“¹⁴³ gehört. Für solche Überlegungen ist die Berücksichtigung der Abstraktionsebene von Bedeutung. Das lässt sich exemplarisch zeigen: Aus Knappheit und Gemeinwohl leiten sich Vorstellungen zu Herausforderungen der sozialen Gerechtigkeit ab. Armut wiederum kann als eine extreme Form von Ungerechtigkeit gesehen werden. Damit wird an einem Beispiel deutlich, dass in vielen Themen Basiskonzepte enthalten sind, ohne dass sie explizit zum Vorschein treten müssen. Basiskonzepte der Autorengruppe Fachdidaktik sind damit der Versuch, auf einer hohen Abstraktionsebene fachliche Eckpfeiler im Sinne eines Konzeptbegriffes zu definieren. Sie sind nicht direkt leitend für die Unterrichtsplanung, sollen aber durch Unterrichtsgegenstände sichtbar werden.

Die Vielseitigkeit von Basiskonzepten und deren Knotenfunktion kann gezeigt werden, indem die zahlreichen Verbindungen zu anderen politischen Konzepten aufgezeigt werden. In den Ausführungen von Sander findet sich dafür ein Beispiel.¹⁴⁴

3.2.2.2. Weißeno et al.

Die Autorengruppe um Georg Weißeno verwendet dagegen eine andere und engere Definition des Begriffs „Konzept“. Um diese zu zeigen, werden nun einige Beispiele von Basiskonzepten beschrieben. Sie bieten für die folgenden Bewertungen konkrete Ansatzpunkte für inhaltliche Strukturierung von Angeboten politischer Bildung.

Neben Basiskonzepten spricht diese Autorengruppe auch von Fachkonzepten, welche eine konkrete inhaltliche Ausgestaltung von Basiskonzepten darstellen. Ausgangspunkt ihrer Ausarbeitung ist ein insofern beschränkter Konzeptbegriff, als dass sich bei den Basis- und

¹³⁹ W. Sander (Anm. 136), S. 101.

¹⁴⁰ ebd.

¹⁴¹ Vgl. ebd., S. 100 ff.

¹⁴² ebd., S. 99.

¹⁴³ W. Sander (Anm. 133), S. 58.

¹⁴⁴ Vgl. W. Sander (Anm. 136), S. 103.

Fachkonzepten lediglich auf „Fachwissen“ gestützt wird.¹⁴⁵ Damit füllt das Konzept nicht unbedingt die „Leerstelle“ des GPJE-Entwurfsdokuments. Dort wurde die Bedeutung von Wissen im Verbund, Deutungswissen und Kompetenzen betont¹⁴⁶ und damit eine gerade nicht nur auf Fachwissen beruhende Vorstellung vertreten. Weißeno et al. beziehen sich zwar auf das GPJE-Modell, lassen jedoch offen, wie sich dieser Zusammenhang herstellen lässt. Besand stellt in diesem Zusammenhang die Frage, inwiefern der explizite Fokus auf Inhalte überhaupt mit einer Output-orientierten Denkweise von Kompetenzmodellen vereinbar sein kann.¹⁴⁷

Basiskonzepte oder auch „key concepts“ bezeichnen bei Weißeno et al. „einige wenige zentrale Prinzipien bzw. Paradigmen der Domäne.“¹⁴⁸ Sie charakterisieren und strukturieren das Unterrichtsfach und sind unverzichtbar für das Verständnis der Inhalte. *Ordnung*, *Gemeinwohl* und *Entscheidung* lauten die Basiskonzepte, die durch jeweils 10 Fachkonzepte konkretisiert werden. Für jedes Fachkonzept wird in den Darstellungen der Autorengruppe die „Essenz“ definiert, der politikwissenschaftliche Hintergrund vertieft, auf Fehlkonzepte eingegangen und zuletzt aufgezeigt, inwiefern das Konzept mit anderen Konzepten vernetzt ist.¹⁴⁹ Die Beschreibung aller 30 Fachkonzepte würde für diese Arbeit und Fragestellung zu weit führen und darüber hinaus für die Bewertungen nur wenig Aussagekraft bieten. Um dennoch eine Vorstellung von der Art und Weise der Strukturierung von Fach- und Basiskonzept zu erhalten, werden im Folgenden exemplarisch drei Fachkonzepte vorgestellt. Diese sind thematisch so gewählt, dass sie gleichzeitig auch für die folgenden Bewertungen interessant sein können. Die Ausführungen sind stark an Weißeno et al. orientiert, wurden aber für besseres Verständnis an einigen Stellen inhaltlich vertieft.

Zunächst wird das Fachkonzept *Demokratie* als Teil des Basiskonzepts *Ordnung* in den Blick genommen. Anlehnend an ein Zitat von Abraham Lincoln soll Regierung oder Herrschaft aus dem Volk hervorgehen, im Sinne des Volkes und durch das Volk handeln. Im demokratischen Verfassungsstaat vereinigen sich drei Vorstellungen: Erstens steht keine Person über dem in der Verfassung verbrieften Recht. Zweitens werden Abgeordnete gewählt, sodass eine relativ kleine politische Elite als Entscheidungsträger*innen fungiert, diese aber durch die politische Verantwortung ausgedrückt durch z.B. den „Wiederwahlmechanismus“¹⁵⁰ an den Willen des Volkes gebunden ist. Drittens verfügen Demokratien über konstituierende strukturelle Merkmale, wie z.B. Rechtsstaatsprinzip, Garantie der Menschen- und Bürgerrechte, Gewaltenteilung, Pluralismus und Pressefreiheit.¹⁵¹ Zahlreiche Literatur kann diesen Demokratiebegriff ausdifferenzieren, historische Entwicklungen aufzeigen und kritisch einordnen.¹⁵² Fehlkonzepte, nach Weißeno et al. also Konzeptvorstellungen, welche aus wissenschaftlicher Perspektive nicht „richtig“ sind, fußen beispielsweise auf einer „falschen“ Vorstellung von Selbstbestimmung. Das Volk ist selbstbestimmt, nicht jedoch zwangsläufig jede*r Einzelne. Außerdem müssen demokratische Entscheidungen nicht gerecht sein, sondern vor allem über den Weg demokratischer Institutionen gefunden werden sowie den Maßstäben des Rechtsstaates entsprechen. Die Vernetzung dieses Fachkonzepts ist mit vielen anderen denkbar. Sozialstaat und Rechtsstaat als Fachkonzepte zu kennen, macht das Verständnis von Demokratie erst möglich. Außerdem können auf verschiedenen Ebenen beispielsweise Parteien, Interessengruppen, Massenmedien, Wahlen, Parlament, Regierung, Opposition, Legitimation, Öffentlichkeit,

¹⁴⁵ Vgl. Georg Weißeno u.a., *Konzepte der Politik, Ein Kompetenzmodell*, Schwalbach/Ts. 2010, S. 11.

¹⁴⁶ Vgl. J. Detjen u.a. (Anm. 70), S. 14.

¹⁴⁷ Vgl. A. Besand (Anm. 100), S. 76.

¹⁴⁸ G. Weißeno u.a. (Anm. 145), S. 11.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., S. 11 ff.

¹⁵⁰ Vgl. Werner J. Patzelt, *Einführung in die Politikwissenschaft, Grundriß des Faches und studiumbegleitende Orientierung*, Passau 2013, S. 296.

¹⁵¹ Vgl. Andreas Vierecke / Bernd Mayerhofer / Franz Kohout, *dtv-Atlas Politik*, München 2013, S. 85.

¹⁵² Beispielsweise bei: Vgl. Manfred Schmidt, *Demokratietheorien, Eine Einführung*, Wiesbaden 2019.

Gerechtigkeit, Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit und Nachhaltigkeit mit dem Fachkonzept *Demokratie* verknüpft werden.¹⁵³

Konflikt als Fachkonzept ist Teil des Basiskonzepts *Entscheidung*. Konflikte sind Teil des gesellschaftlichen Miteinanders und stellen den Moment dar, in dem Unvereinbares aufeinandertrifft. Personen oder (gesellschaftliche) Gruppen stehen sich gegenüber und können in einem freiheitlichen Gemeinwesen ihren Konflikt innerhalb eines Regelsystems austragen. Prozessschritte eines Konflikts sind Teil der „politics“-Dimension, also der Prozessebene von Politik, und können nach Konfliktgegenstand, Beteiligten, Machtverhältnissen, Mitteln der Durchsetzung oder Intensität der Erscheinungsform unterschieden werden. Kompromisse, Konsens oder Mehrheitsentscheidungen sind Formen, mit denen Konflikte, zumindest vorläufig, beendet werden können. Die politische Ordnung sollte über Mechanismen (z.B. Institutionen) verfügen, mit Hilfe derer Konflikte ausgetragen werden können. Je nach zugrundeliegender Theorieperspektive können das Institutionen oder Mechanismen wie Tarifpartnerschaften und Rechtsstaat oder Parteien als Wertegemeinschaften sein. Konflikte sind in der Alltagsintuition im Sinne eines Fehlkonzepts negativ konnotiert und werden im sozialen Miteinander vermieden. In einer Gesellschaft sind Konflikte jedoch nicht per se kritisch zu sehen, problematisch können nur Arten und Weisen der Austragung sein. In unterschiedlichem Maß stehen die Konzepte Öffentlichkeit, Ordnung, Macht, Sicherheit und Frieden, Krieg, Gerechtigkeit oder öffentliche Güter mit dem Fachkonzept *Konflikt* in Beziehung.¹⁵⁴

Als letztes Beispiel wird hier das Fachkonzept *Nachhaltigkeit* angeführt. Es ist Teil des Basiskonzepts *Gemeinwohl*. Diskussionen über Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung fanden ihren Anfang im politischen Raum der 1970er Jahre. Sie waren Ausdruck einer Spannung zwischen Umweltproblemen der Industrienationen auf der einen Seite und extremer Armut in Entwicklungsländern auf der anderen Seite.¹⁵⁵ Nachhaltigkeit bedeutet, dass Politik und menschliches Verhalten generell sich an der langfristigen Erhaltung der menschlichen Grundlagen orientiert und damit Ressourcen nur so weit verbraucht werden, wie sie sich selbst regenerieren können.¹⁵⁶ Die 17 Nachhaltigkeitsziele der UN für 2030 aus dem Jahr 2015 stellen einen internationalen Konsens dar, in deren Teilbereich „quality education“ ebenfalls das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) enthalten ist.¹⁵⁷ Seit 1994 ist Nachhaltigkeit in Form des „Schutzes der natürlichen Lebensgrundlagen“ als Staatszielbestimmung im Grundgesetz¹⁵⁸ festgeschrieben. Fehlkonzepte zielen vor allem auf die Konsequenzen von echter Nachhaltigkeit auf den allgemeinen (westlichen) Lebensstil ab. Tatsächliche Nachhaltigkeit macht nicht nur oberflächliche Veränderungen notwendig, sondern erfordert eine weitreichende Modifikation in Lebensweisen der Menschen sowie in der Art und Weise der Produktion und des Konsums. Da dieses Fachkonzept umfassend in der Gesellschaft wirkt, tangiert es eine Vielzahl von anderen Fachkonzepten. Die Fachkonzepte Parteien, Interessengruppen, Massenmedien, Öffentlichkeit, Macht und Konflikt ebenso wie Demokratie, Staat, Macht, Internationale Beziehungen und Gerechtigkeit stehen mit *Nachhaltigkeit* in Verbindung.¹⁵⁹

Nun wird abschließend die Kritik an der Vorstellung von Basiskonzept von der Autorengruppe um Weißeno thematisiert, die zur Entwicklung des Gegenentwurfs geführt hat. Außerdem werden

¹⁵³ Vgl. G. Weißeno u.a. (Anm. 145), S. 61 ff.

¹⁵⁴ Vgl. ebd., S. 115 ff.

¹⁵⁵ Vgl. ebd., S. 179 f.

¹⁵⁶ Vgl. H. Aden (Anm. 108), S. 15.

¹⁵⁷ Vgl. Deutsche UNESCO-Kommision e.V., Was ist BNE?, <https://www.bne-portal.de/de/einstieg/was-ist-bne>, Zugriff am 16. Januar 2020.

¹⁵⁸ Art 20a GG

¹⁵⁹ Vgl. G. Weißeno u.a. (Anm. 145), S. 179 ff.

beide Konzepte gegenübergestellt und deren Aussagekraft für die noch folgenden Bewertungen knapp betrachtet.

Die Konzeptionen haben ihre Basis in unterschiedlichen Konzeptbegriffen. Weißeno et al. erheben den Anspruch sich auf „Fachwissen“ zu beschränken und folgern, dass damit die Basis- und Fachkonzepte „per definitionem“¹⁶⁰ richtig seien. Im Umkehrschluss sind damit andere Konzepte, die nicht diesem „richtigen“ Konzept entsprechen, falsch. Eine davon abweichende Vorstellung hat die Autorengruppe Fachdidaktik. Basierend auf dem Konzeptbegriff des amerikanischen Psychologen Murphy führt Sander aus, dass eine „Richtig-Falsch-Logik“ nicht zielführend zur Einordnung von Konzepten ist. Zwar besteht ein Unterschied zwischen dem im Unterricht vermittelten, wissenschaftlichen Wissen und dem bestehenden Alltagswissen der Schüler*innen in der Hinsicht, dass wissenschaftliches Wissen „rational begründet, nach transparenten Regeln gewonnen und insofern intersubjektiv überprüfbar ist“¹⁶¹. Dennoch können Konzepte nicht leisten, dass sie „richtig“ sind. Sie sind stets unscharf und bilden nur einen Teil der Realität ab.¹⁶² Konzepte sind, ob sie auf wissenschaftlicher Erkenntnis beruhen oder nicht, lediglich ein „Versuch“ die Welt zu erklären, einzuordnen und zu strukturieren.

Konsequenterweise wird bei Weißeno et al. von Fehlkzepten gesprochen, um diejenigen Vorstellungen zu beschreiben, die häufig bei Schüler*innen bestünden, aber nicht dem Stand wissenschaftlicher Erkenntnis entsprächen. Begrifflich wird damit eine „Richtig-Falsch-Logik“ gebraucht. Eine vergleichbare Situation für den Umgang mit Vorstellungen und Konzepten bestand in der Didaktik der Physik. Physikunterricht muss ebenfalls auf die Vorstellungen von Schüler*innen zur Begebenheit physikalischer Sachverhalte eingehen. Lange Zeit wurden diese Konzepte als „Fehlvorstellungen“ bezeichnet, da diese oft auf einem intuitiven Verständnis beruhen, nicht unbedingt aber wissenschaftlicher Erkenntnis entsprechen. Heute wird vermehrt von „Schüler*innenvorstellungen“ gesprochen. Nicht schlicht von „falschen“ Konzepten zu sprechen, drückt den Wert der Vorstellungen der Schüler*innen aus und schätzt, dass diese Konzepte auch in einem gewissen Umfang zweckmäßig für ein Verständnis der Welt sind. Eine alternative Bezeichnungsmöglichkeit ist „Präkonzept“. Mit diesem Begriff kann die Brücke zu den Ausführungen der GPJE geschlagen werden. Präkonzept bezeichnet das Konzept, welches der*die Schüler*in „mitbringt“, über das er*sie also bereits verfügt und an das ein Bildungsangebot anknüpfen muss.¹⁶³ Die Analogie zum Fach Physik erschöpft sich schnell, da politische Sachverhalte (zumindest z.T.) über eine andere Unschärfe und Kontroversität als Erkenntnisse der Physik verfügen. Im Kern zeigt es jedoch, dass selbst in einem Unterrichtsfach wie Physik mit scheinbar klaren Vorstellungen über Gesetzmäßigkeiten der Lerngegenstände Konzepten aufgrund ihrer Zweckmäßigkeit eine Wertschätzung entgegengebracht wird.

Schlussendlich wird an dem Modell von Weißeno et al. kritisiert, dass es mit seinen Basis- und Fachkonzepten nur die Kernbereiche der Politikwissenschaft aufgreift und damit die Interdisziplinarität des Faches außer Acht lässt.¹⁶⁴ Die Fachkonzepte sind vor allem national gedacht und berücksichtigen nicht die „subjektive Seite der politischen Kultur“¹⁶⁵ wie politische Kulturforschung oder politische Soziologie.¹⁶⁶

¹⁶⁰ G. Weißeno u.a. (Anm. 145), S. 50.

¹⁶¹ W. Sander (Anm. 129), S. 37.

¹⁶² Vgl. ebd.

¹⁶³ Vgl. Reinders Duit u.a., Schülervorstellungen und Physikunterricht, Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis, Berlin/Heidelberg 2018, S. 11 f.

¹⁶⁴ Vgl. W. Sander (Anm. 129), S. 40.

¹⁶⁵ A. Besand (Anm. 100), S. 78.

¹⁶⁶ Vgl. ebd.

Durch die Darstellung der Kritik wird deutlich, warum für die Autorengruppe Fachdidaktik ein Gegenentwurf notwendig schien. Aus Perspektive der Autorengruppe um Weißeno et al. erfüllt die eigene Vorstellung der Basiskonzepte vielmehr als die Version der Autorengruppe Fachdidaktik eine unmittelbare Strukturierungsfunktion. Die Ausführungen von Weißeno et al. sind konkret, sodass sie Anhaltspunkte für die Gestaltung von Bildungsangeboten bieten. Außerdem ist zwar die Bezeichnung von Konzepten der Zielgruppe als Fehlkonzepte in hohem Maß problematisch, dennoch kann die Konzeption von Basiskonzepten durchaus helfen, gängige Vorkonzepte z.B. bei Schüler*innen zu verstehen und damit die Anschlussfähigkeit des Bildungsangebots an diese Vorstellungen sicherzustellen. Diese dürfen nur nicht als eine alleinige Lösung oder ausschließliche Perspektive verstanden werden. Die Konzeption der Autorengruppe Fachdidaktik entwickelt die Argumente aus den GPJE-Ausführungen weiter, nimmt ebenfalls einen weiten Politikbegriff als Basis und bleibt auf wenige abstrakte Konzepte reduziert. Damit wird diese Version dem Kompetenzbegriff der GPJE und einem modernen Konzeptbegriff eher gerecht.

Im Ergebnis dieser Auseinandersetzung entstanden zwei Vorstellungen von Basiskonzepten, die sich in Grad der Abstrahierung, im zugrunde liegenden Konzept- und Politikbegriff sowie in ihrer Anschlussfähigkeit an das GPJE-Modell unterscheiden. Beide Blickweisen können durch diese Unterschiede im Rahmen einer Analyse Aufschluss über inhaltliche Gegenstände bieten.

3.3. Orte und Formen politischen Lernens

Die Bezeichnung dieses Abschnitts als *Orte politischen Lernens* möchte betonen, dass für politische Bildung nicht nur diejenigen Orte interessant sind, an denen *bewusste* Bildungsangebote gemacht werden wie z.B. Unterricht in der Schule, ein Kurs an der Volkshochschule oder ein öffentlicher Vortrag, sondern auch Orte existieren, in denen politisches Lernen *nicht beabsichtigt* und *nicht organisiert* geschieht. Diese Orte können angesichts von Lernprozessen bei „Fridays For Future“ interessant sein, weil z.B. Demonstrationen einen solchen Ort darstellen können. In den folgenden Ausführungen sollen diejenigen Orte politischen Lernens als Orte politischer *Bildung* bezeichnet werden, an denen intentionales politisches Lernen geschieht.

3.3.1. (Außer-)Schulische politische Bildung und politische Erwachsenenbildung

Wenn von intentionalem politischen Lernen gesprochen wird, ist meistens *schulische* oder *außerschulische* politische Bildung gemeint. Beide Bezeichnungen beziehen sich vor allem auf Schüler*innen, also Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Politische Erwachsenenbildung bezeichnet diejenigen intentionalen Angebote politischen Lernens, die nicht nur auf Schüler*innen abzielen, sondern für alle (erwachsenen) Personen gedacht sind.

Seit dem 17. Jahrhundert gilt die Schule als *der* Ort für Politische Bildung und Erziehung.¹⁶⁷ Die Gründe dafür liegen auf der Hand: In der Schule muss jede*r Bürger*in, zumindest seit der flächendeckenden Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, eine Schulbildung erfahren.¹⁶⁸ Schule erreicht damit alle Schüler*innen, es wird, wenigstens theoretisch¹⁶⁹, nur nach Prinzipien von Leistung und Begabung selektiert. Neben

¹⁶⁷ Vgl. J. Detjen (Anm. 67), S. 8.

¹⁶⁸ Vgl. Wolfgang Sander, Geschichte der politischen Bildung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 15.

¹⁶⁹ Ergebnisse der PISA-Studie weisen weiterhin Deutschland als ein Land aus, in dem Bildungserfolg stärker als im OECD-Durchschnitt von sozialer Herkunft des*der Schüler*in und der Eltern abhängt, dazu:

Mündigkeit kann politische Bildung in der Schule, abhängig von dem politischen System und dem historischen Kontext, auch auf Bildung von Schüler*innen zu funktionierenden Mitgliedern des Gemeinwesens, zur Stabilisierung der gegebenen Herrschaftsordnung sowie auf eine Besserung der gesellschaftlich-politischen Zustände abzielen.¹⁷⁰ Innerhalb der Schule wiederum findet Politische Bildung auf drei Ebenen statt: zunächst im Fachunterricht Politische Bildung, in anderen Unterrichtsfächern als Unterrichtsprinzip und in der Schule als sozialem System in Form des Schulprinzips.¹⁷¹ Diese Unterscheidung wird in Kapitel 4 aufgegriffen und vertieft.

Die Ausführungen folgender Kapitel und die Erhebung beziehen sich primär auf die politische Bildung in allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II. Diese Auswahl wurde angesichts des inhaltlichen Fokus der Forschungsfrage und des eigenen Studienhintergrunds gewählt. Ergänzend dazu wird an dieser Stelle kurz politischer Bildung in anderen Schulformen charakterisiert. In der Grundschule findet politische Bildung vordergründig in Form von sozialem Lernen statt. Es lassen sich bereits Fragen der Gerechtigkeit, Regeln des Miteinanders oder Umstände von Gewaltanwendung als politische Themen diskutieren. Die Behandlung von Theorien sowie große Abstraktionsleistungen sind jedoch kaum möglich und stellen damit die Begrenzung der Potentiale politischer Bildung in der Grundschule dar. Kinder nehmen mit dem Erwerb der Lesefähigkeit durch Medien zunehmend gesellschaftliche Themen wahr, die damit diskutiert werden können. Der Sachunterricht stellt den fachlichen Ort für politische Bildung dar, muss aber eine große Breite an Themen der Sozial- und Naturwissenschaften abdecken. Sander führt in diesem Zusammenhang aus, dass die Offenheit des Sachunterrichts jedoch die Möglichkeit biete, sich an den Fragen der Kinder zu orientieren und sich durch die multiplen Fachbezüge wahre Interdisziplinarität realisieren lasse.¹⁷²

In der Berufsschule nimmt politische Bildung im allgemeinbildenden Bereich in Form des „ökonomisch-politische[n] Lernbereiches“¹⁷³ eine herausragende Stellung ein, aber sieht sich einer Reihe von Herausforderungen konfrontiert. So ist das Berufsschulwesen einerseits bezüglich der verschiedenen Ausbildungsgänge, andererseits bezüglich der Voraussetzungen der Lernenden sehr heterogen.¹⁷⁴ Lehrer*innen an Berufsschulen unterrichten Politische Bildung oft fachfremd und durch den Einsatz unterschiedlicher fachfremder Lehrer*innen leidet das Image des Faches, da die notwendige Qualifikation beliebig erscheint.¹⁷⁵ Lehrpläne, deren Gesamtheit durch die enorme Anzahl an Ausbildungsgängen kaum zu überblicken ist, dienen in der Praxis nur sekundär der Strukturierung und Orientierung des Unterrichts. Zentrale Prüfungen haben für Schüler*innen und Lehrer*innen weitaus größere Bedeutung, sodass diese Anforderungen de facto als tatsächlicher Lehrplan wirken.¹⁷⁶

Grundschulen und berufsbildende Schulen vervollständigen damit das Bild von schulischer politischer Bildung. An beiden Schulformen findet politische Bildung statt und beide Schulformen verfügen über spezifische Rahmenbedingungen. Damit lässt sich Folgendes an dieser Stelle festhalten: Zum einen lassen sich Ergebnisse, die sich primär auf weiterführende allgemeinbildende Schule beziehen, also auch diejenigen aus Kapitel 6, nur mit Einschränkungen auf andere Schulformen übertragen. Schon jede Schule für sich bietet diverse Einflussfaktoren,

Vgl. OECD, PISA 2015 Ergebnisse (Band 1): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung, PISA, Bielefeld 2016, S. 52

¹⁷⁰ Vgl. J. Detjen (Anm. 67), S. 5 ff.

¹⁷¹ Vgl. Peter Henkenborg, Politische Bildung als Schulprinzip, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 212.

¹⁷² Vgl. W. Sander (Anm. 136), S. 125 ff.

¹⁷³ Anja Besand, Monitor politische Bildung in beruflichen Schulen, Probleme und Perspektiven, Schwalbach/Ts. 2014, S. 61.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., S. 140.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 128.

¹⁷⁶ Vgl. ebd., S. 167.

aber an Grundschulen und berufsbildenden Schulen ergeben sich dazu noch strukturelle Unterschiede. Zum anderen müssen Akteure im ganzheitlich gedachten System der politischen Bildung Rücksicht darauf nehmen, welche Spezifika die politische Ausbildung an anderen Schulen aufweist. Nur so können gezielt Lernangebote geschaffen werden, die komplementär zu dem Vorwissen wirken. Teilnehmer*innen von „Fridays For Future“ können verschiedene Schulformen besuchen. Aus den unterschiedlichen Rahmenbedingungen ergeben sich somit schulformspezifische Unterschiede in der Auseinandersetzung mit der Bewegung.

Außerschulische politische Bildung bezeichnet hingegen diejenigen Angebote politischer Bildung, die außerhalb von Schule stattfinden, sich aber dennoch an Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene richten. Diese Angebote werden im Gegensatz zu schulischen Bildungsangeboten freiwillig besucht und bewegen sich in einem diversen Feld, in dem staatliche und nicht-staatliche Akteure agieren. Anbieter dieser Angebote können Trägern wie Jugendverbände, politische Jugendorganisationen, politische Stiftungen, Gewerkschaften, freie Initiativen und weitere Interessengruppen im Bereich politischer Bildung sein.¹⁷⁷ Massing konstatierte 2005, dass insgesamt der Angebotsumfang von außerschulischer politischer Bildung stark zurückgegangen sei und begründet dies mit der schlechten finanziellen Situation von Kommunen, mit dem nachlassenden Interesse von Jugendlichen an Politik und der zunehmenden Distanz von ihnen zu traditionellen politischen Organisationen und Institutionen.¹⁷⁸

Außerdem können auch Erwachsene Adressaten politischer Bildungsangebote sein. Die Thematisierung dieser Angebote stellt den Abschluss der Beschreibung organisierter, intentionaler Orte politischen Lernens dar. Diese Darstellung hier stellt nur knapp wichtige Charakteristika vor, da der Fokus dieser Arbeit auf schulischen Angeboten liegt. Formate der politischen Erwachsenenbildung richten sich primär an Erwachsene, stehen aber in der Regel allen Altersgruppen offen. Angeboten werden sie von öffentlichen Bildungseinrichtungen wie den Landeszentralen für Politische Bildung oder den Volkshochschulen. Im Bereich der nicht-staatlichen Träger sind zum Beispiel parteinahe Stiftungen, Kirchen und Gewerkschaften sowie eine Vielzahl von Vereinen und Bildungshäusern zu nennen.¹⁷⁹ Das Feld zeichnet sich damit grundsätzlich durch eine hohe Diversität von Akteuren aus.¹⁸⁰ Eine Besonderheit nicht-staatlicher Akteure ist es, dass diese immer über ein Partikularinteresse verfügen. Angebote politischer Erwachsenenbildung finden häufig in Form von singulären Veranstaltungen statt und zeichnen sich in Abhängigkeit von der Teilnehmer*innenstruktur durch eine Vielzahl von Methoden und Formaten aus.¹⁸¹ Im Bereich der Erwachsenenbildung allgemein sind Fort- und Weiterbildungen zu diversen Themen, häufig mit Bezug zur Arbeitsstelle, denkbar. Tatsächlich nimmt der Themenbereich „Politik“ bei Weiterbildungen von Erwachsenen lediglich einen sehr kleinen Anteil ein. 54% der 18-64-Jährigen in Deutschland nahmen im Jahr 2018 an einer Weiterbildung teil, jedoch nur 2% an einer im Themenbereich der Politik.¹⁸²

¹⁷⁷ Vgl. Christine Zeuner, Institutionen der außerschulischen politischen Bildung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 138 f.

¹⁷⁸ Vgl. Peter Massing, Die Infrastruktur der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland - Fächer, Institutionen, Verbände, Träger, in: Wolfgang Sander / Klaus Ahlheim (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2005, S. 67 f.

¹⁷⁹ Vgl. ebd., S. 69 f.

¹⁸⁰ Vgl. J. Detjen (Anm. 67), S. 266.

¹⁸¹ Vgl. Lina Zech, Politische Erwachsenenbildung aus der Sicht von ExpertInnen aus Wissenschaft, Politik und Praxis, in: Klaus-Peter Hufer / Tonio Oeftering / Julia Oppermann (Hrsg.), Wo steht die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung?, Frankfurt am Main 2018, S. 118 f.

¹⁸² Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018, Ergebnisse des Adult Education Survey - AES Trendbericht 2019, https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf, Zugriff am 29. Januar 2020, S. 45.

Damit werden Merkmale deutlich, welche die Art und Weise von Angeboten politischen Lernens näher bestimmen. Alle Orte sind durch Rahmenbedingungen wie Umfang (Wie viel Zeit wird auf politische Bildung verwendet?), die Pflichtigkeit (Pflicht oder Freiwilligkeit), die Art der Organisiertheit (organisiert vs. nicht-organisiert) und Art des Interesses (allgemeines Bildungsinteresse vs. Partikularinteresse) bedingt und charakterisiert.

3.3.2. Weitere Formen politischen Lernens

Alle bisher angesprochenen Formen politischen Lernens erfolgen strukturiert und intentional. Vor dem Hintergrund möglichen Lernens bei „Fridays For Future“ scheint eine Beschränkung auf diese Formen unzureichend. Nun wird daher der Blick geweitet und der Frage nachgegangen, wie politisches Lernen außerhalb der organisierten und intentionalen Formen und Orte geschehen kann.

Zu Beginn dieser Auseinandersetzung wird erneut ein Rekurs auf den Begriff der Bildung genommen. Menschen lernen auch nach der Schule, dem Studium oder der Ausbildung weiter. Lernprozesse setzen sich demnach auch außerhalb organisierter Strukturen fort. Die EU-Kommission hat in ihrem Programm zum lebenslangen Lernen Unterscheidungen zu Arten des Lernens angeführt. Dort wird zwischen formalem, nonformalem und informellem Lernen unterschieden. Formales Lernen bedeutet, dass am Ende des organisierten Lernprozesses von einer offiziellen Stelle, wie z.B. dem Staat, der Bildungserfolg zertifiziert wird. Nonformales Lernen findet ebenfalls organisiert z.B. in Vorträgen, Abendveranstaltungen oder in sich über mehrere Wochen erstreckenden Kursen statt. Diese werden allerdings nicht zertifiziert. Zuletzt bezeichnet informelles Lernen „alle Lernprozesse, die durch die Auseinandersetzung mit vielfältigen Themen in unterschiedlichen Darbietungsformen angestoßen werden – real und medial.“¹⁸³ Es handelt sich dabei im Gegensatz zu den anderen beiden Formen um nicht organisiertes und nicht intentionales Lernen. Unter Umständen ist den Lernenden somit gar nicht bewusst, dass eine Tätigkeit der Erweiterung von Kompetenzen dient.¹⁸⁴

Diese verschiedenen Arten des Lernens finden nicht unabhängig voneinander statt. Formales Lernen kann im Sinne von „Lernen lernen“ Voraussetzung für informelles Lernen sein und formales als auch nonformales Lernen enthalten Bestandteile informellen Lernens. Damit lassen sich insgesamt die Formen des Lernens nicht trennscharf unterscheiden. Die Potentiale von informellem Lernen werden in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) anerkannt. Overwien weist in seinen Ausführungen zunächst darauf hin, dass informelles Lernen auch fest in dem Konzept der BNE verankert ist.¹⁸⁵ Des Weiteren führt er einige Beispiele von Studien an, in denen Kompetenzen wie Medienkompetenz, Analysekompetenz politischer Systeme oder Handlungsfähigkeit durch informelle Bildung z.B. in Bürgerinitiativen, Sportvereinen oder Umweltorganisationen gestärkt werden konnten.¹⁸⁶ So wird beispielsweise in Schlussfolgerungen einer Studie zu informellem Lernen in Bürgerinitiativen geäußert, dass „Bürgerinitiativen dem Einzelnen Chancen zu politischem Lernen und Handeln bieten und dies facettenreich genutzt

¹⁸³ C. Zeuner (Anm. 177), S. 136.

¹⁸⁴ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Memorandum über Lebenslanges Lernen, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen 2000, [https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf](https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memmode.pdf), Zugriff am 17. Januar 2020, S. 9 f.

¹⁸⁵ Vgl. Bernd Overwien, Informelles Lernen und politische Bildung, in: Matthias Rohs (Hrsg.), Handbuch Informelles Lernen, Wiesbaden 2016, S. 400 ff.

¹⁸⁶ Vgl. Bernd Overwien, Politische Bildung und informelles Lernen, in: Journal für politische Bildung 1 (2011) 3, S. 12 f.

wird.“¹⁸⁷ Der besondere Zweck wird darin formuliert, dass Bürgerinitiativen einen Punkt um „Anfangen-Zu-Können“¹⁸⁸ für Partizipation darstellen können. Die Forderung der Studienautorin Trumann lautet, dass politische Bildung diese „kreativen politischen Dimensionen des Alltags“¹⁸⁹ aufgreifen soll. Im Überblick über die Studienlage bei Overwien werden jedoch auch einige Probleme deutlich. Beispielsweise kann erlebter Handlungsdruck und Frustration im Engagement Lernprozesse negativ beeinflussen. Ebenso konstatieren Mitglieder einer Greenpeace-Gruppe zwar Zuwächse in Kommunikationskompetenz und bezüglich Wissens zu Umweltfragen, aber erwarben lediglich eine selektive, lokale, durch ihr Engagement geprägte Perspektive auf diese Fragen.¹⁹⁰ Demzufolge wurde Wissen angeeignet, aber es beschränkte sich auf den für das Engagement relevanten Bereich.

Insgesamt scheint informelles Lernen ein vergleichsweise wenig erforschtes Feld zu sein. Dennoch lassen sich einige Feststellungen treffen. Vereine, Parteien, Initiativen und Projekte bieten Gelegenheiten für informelles und politisches Lernen. Die Art und Weise wie dieses Engagement gestaltet wird und welches Anliegen im Zentrum steht, ist sehr unterschiedlich. Durch die Komplexität dieser Lernsituationen wird auch weitere Forschung auf diesem Gebiet nur in Grundzügen Wirkungszusammenhänge aufzeigen können. Und dennoch kann Unterricht der Politischen Bildung von diesen diversen Formen des Engagements profitieren. Dabei kann insbesondere an die intrinsische Motivation angeknüpft werden, welche zu dem freiwilligen Engagement der Schüler*innen führte. Dieses bereits bestehende Interesse kann Unterricht aufgreifen und mit Schüler*innen erworbenes Wissen einordnen und systematisieren, sodass durch das Engagement ein Zugang zu politischer Bildung geschaffen wird. Daraus ergeben sich für die politische Bildung in der Schule und insbesondere im Unterricht zwei Konsequenzen:

Zunächst sollte der Unterricht eine große Offenheit gegenüber politischem Engagement von Schüler*innen zeigen. Indem den individuellen Erfahrungen der Schüler*innen im Unterricht Raum gegeben wird, kann ein Zugang zu weiteren politischen Themen gefunden werden. Diese Offenheit wird nicht als ein Zwang zum Teilen von privatem Engagement angesehen, sondern als eine offene Unterrichtsatmosphäre, die zum freiwilligen Teilen anregt. Zweitens sollte Unterricht der Politischen Bildung sich noch mehr als ein Ort der Systematisierung, Bündelung und Erweiterung politischen Wissens verstehen. Daraus folgt für die Lehrkraft, dass sie die Erfahrungen der Schüler*innen außerhalb des Unterrichts der Politischen Bildung aufgreift und das Bildungsangebot des Unterrichts komplementär gestaltet. Da Engagement mitunter eine einseitige Perspektive auf ein politisches Problem stärkt, muss das Lernangebot von Lehrer*innen besonders darauf abzielen, andere Perspektiven im Sinne des Kontroversitätsgebots darzustellen. Politikunterricht als verpflichtendes, allgemeines Angebot politischer Bildung sollte daher Scharnier zu anderen Erfahrungen politischen Lernens darstellen.

Zu den im vorherigen Abschnitt genannten Merkmalsdimensionen der Orte politischen Lernens lässt sich nun eine weitere ergänzen. Orte politischen Lernens können ebenfalls danach unterschieden werden, welche Formen des Lernens möglich sind. Insgesamt ist zentral, dass alle Orte innerhalb des Spektrums politischer Bildung eine Funktion erfüllen (können) und in der Lage sind, einzelne Aspekte politischen Lernens (besonders wirkungsvoll) zu fördern. Daraus folgt, dass Erfahrungen politischen Lernens als komplementär und nicht in Konkurrenz zueinander angesehen werden und organisierte politische Bildungsangebote, wie z.B. der Unterricht Politische Bildung, die Stärken einzelner Lernformen nutzen.

¹⁸⁷ Jana Trumann, Lernen in Bewegung(en), Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen, Bielefeld 2013, S. 271.

¹⁸⁸ ebd.

¹⁸⁹ ebd., S. 272.

¹⁹⁰ Vgl. B. Overwien (Anm. 186), S. 13.

4. Politische Bildung in der Schule

Anschließend an die Ausführungen zu politischer Bildung allgemein gibt dieses Kapitel nun einen Überblick über Eigenschaften politische Bildung in der Schule. Durch die enge Beziehung von politischer Bildung generell und schulischer politischer Bildung ist die folgende Darstellung mehr als die Einnahme der schulischen Perspektive als eine trennscharfe Unterscheidung zu den vorherigen Ausführungen zu verstehen. Indem herausgearbeitet wird, wie politische Bildung in der Schule wirkt, werden weitere Daten zur Bewertung von „Fridays For Future“ und der entsprechenden Reaktionen von Schulen gewonnen. Im Zentrum dieses Kapitels stehen die Fragen, wie und mit welchem Stellenwert politische Bildung in der Schule organisiert wird, wie und wo sie in Schule wirkt und welche Prinzipien für die Strukturierung von Unterricht Politischer Bildung bedeutsam sind.

Ein großer Teil politischer Bildung findet naheliegenderweise in dem gleichnamigen Unterrichtsfach statt. Dabei wird dem Fach in den deutschen Bundesländern im Median ein Anteil von ca. 2% der Unterrichtszeit gewährt.¹⁹¹ Das ist wenig im Vergleich zu anderen Gesellschaftswissenschaften wie Geografie und Geschichte, die in vielen Bundesländern mit mehr Stunden bedacht werden. Laut dem Stand von 2018 wurden in nur drei Bundesländern (Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein) alle Fächer der Gesellschaftswissenschaften im gleichen Umfang unterrichtet, lediglich in Hessen wird Politische Bildung mehr Stunden gelehrt als Geografie und Geschichte. Diese Zahlen beziehen sich auf die Unterrichtszeit in der Sekundarstufe I.¹⁹² Die Autoren, selbst Fachdidaktiker der politischen Bildung, stellen resultierend aus dieser Lage die Forderung auf, den Umfang Politischer Bildung auf etwa 4% der Unterrichtszeit zu verdoppeln.¹⁹³ In Langes 2010 erschienenem „Monitor politische Bildung“ wird auf Basis mittlerweile nicht mehr ganz aktueller Zahlen betont, dass die Anzahl erteilter Unterrichtsstunden Politischer Bildung zwischen den Bundesländern massiv variieren. So werden für Politische Bildung an Gymnasien in den Klassen 5-10 in Nordrhein-Westfalen durchschnittlich 1,2 Jahreswochenstunden, in Bayern und Sachsen jedoch nur 0,17 bzw. 0,22 Jahreswochenstunden aufgewendet.¹⁹⁴ Auch wenn z.B. in Sachsen mittlerweile der Umfang Politischer Bildung erhöht wurde¹⁹⁵, gibt es weiterhin große quantitative Unterschiede zwischen den Bundesländern. Zusammenfassend wird in nur geringem Maß Unterrichtszeit auf Politische Bildung verwendet, wobei es erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt.

Trotz des geringen Stundenumfangs ist das Unterrichtsfach für die politische Bildung von Schüler*innen von maßgeblicher Bedeutung. Einerseits stellt es den einzigen verpflichtenden Beitrag zur politischen Bildung dar (im Gegensatz zu weiteren freiwilligen Formen politischen Lernens, siehe Kapitel 3.3) und hat dadurch andererseits den wohl größten Anteil an der gesamten politischen Bildung von Schüler*innen. Damit kommt der politischen Bildung in der Schule eine besondere Rolle zu. Mit Blick auf Mündigkeit als eine Zielperspektive politischer Bildung (siehe dazu Kapitel 3.1) wird ebenso deutlich, dass nicht nur ein Unterrichtsfach allein eine Förderung von Mündigkeit erreichen kann. Das liegt erstens daran, dass es sich um eine schwer zu erreichende Zielperspektive handelt, für die in kurzer Unterrichtszeit kaum

¹⁹¹ Vgl. Mahir Gökbudak / Reinhold Hedtke, Ranking Politische Bildung 2018, Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich, Bielefeld 2019, <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2934293/2934488.pdf>, Zugriff am 29. Januar 2020, S. 4 ff.

¹⁹² Vgl. ebd., S. 8.

¹⁹³ Vgl. ebd., S. 1.

¹⁹⁴ Vgl. Dirk Lange, Monitor politische Bildung, Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Schwalbach/Ts. 2010, S. 66 f.

¹⁹⁵ Vgl. Sebastian Kositz, Mehr politische Bildung für Sachsen Schüler, in: Dresdener Neuste Nachrichten vom 1. Juni 2018.

ausreichende Lerngelegenheiten geboten werden können. Zweitens hat Mündigkeit als Prinzip nicht nur innerhalb der Grenzen des Faches Politische Bildung eine Bedeutung. Andere Schulfächer, aber auch Schule als Ort des Zusammenlebens, bieten Möglichkeiten, die Ausbildung von Mündigkeit zu fördern. Darüber hinaus ist Mündigkeit ebenfalls ein Ziel der Schule allgemein. Eine ähnliche Konstellation kann bei den Kompetenzen des GPJE-Modells gesehen werden. Durch die vielfältigen Inhalte, die in Politischer Bildung Thema des Unterrichts sein können und die sich zum Teil auf Inhalte anderer Fächer beziehen, ist umgekehrt eine Thematisierung der politischen Dimension ebenfalls nicht nur auf *ein* Unterrichtsfach beschränkt. Politische Bildung findet in der Schule in dem eigenen Unterrichtsfach, in anderem Fachunterricht (Unterrichtsprinzip) und in der gesamten Schule (Schulprinzip) statt.¹⁹⁶

4.1. Politische Bildung als Unterrichtsfach

Was charakterisiert das Unterrichtsfach Politische Bildung in der Schule? Diese Frage ist zentral für den folgenden Abschnitt. Dafür wird zunächst das Politikverständnis als Basis des Unterrichtsfaches gemäß den Ausführungen der GPJE thematisiert, das Fach innerhalb der Schule eingeordnet und daran anschließend konkrete Prinzipien zur Gestaltung von Unterricht vorgestellt.

4.1.1. Politikverständnis gemäß GPJE-Modell

Die Ausführungen der GPJE stützen das Fach Politische Bildung auf einen weiten Politikbegriff. Dieses Verständnis von Politik ist maßgebend für das Unterrichtsfach, da mit der begrifflichen Bestimmung ebenfalls die fachlichen Inhalte beeinflusst werden. Als Unterrichtsfach setzt es sich mit „grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens“¹⁹⁷ auseinander. Dieser weite Politikbegriff schließt einen Politikbegriff im engeren Sinne, wirtschaftliche und ökonomische Probleme, Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenhalts und rechtliche Fragen und Probleme ein.¹⁹⁸

Mit *Politik im engeren Sinne* ist „ein kollektiver, konflikthafter und demokratischer Prozess zur Herstellung verbindlicher Entscheidungen gemeint.“¹⁹⁹ Er bezieht sich damit auf das politische System und lässt sich anhand politikwissenschaftlicher Modelle wie den Politikdimensionen (politics, policy, polity) oder dem Politikzyklus analysieren und strukturieren. Im Sinne dieses engen Politikbegriffs ist es Aufgabe des Unterrichtsfaches Politische Bildung, Funktionslogik und Funktionsbedingungen des politischen Systems zu vermitteln und historische Entstehungsbedingungen sowie heutige internationale Verflechtungen aufzuzeigen.²⁰⁰

Der Aspekt *wirtschaftliche Fragen und Probleme* ist ebenfalls im „Dienste“ des Politischen zu verstehen. Ökonomische Prozesse und wirtschaftliche Strukturen setzen einerseits Rahmenbedingungen für gesellschaftliche Entwicklungen und werden andererseits durch Politik gestaltet. Daneben werden Bürger*innen und somit auch Schüler*innen in vielfacher Hinsicht durch wirtschaftliche Strukturen beeinflusst: als Betroffene*r des Wirtschaftssystems für die

¹⁹⁶ Vgl. P. Henkenborg (Anm. 171), S. 212.

¹⁹⁷ J. Detjen u.a. (Anm. 70), S. 10.

¹⁹⁸ Vgl. ebd.

¹⁹⁹ ebd.

²⁰⁰ Vgl. ebd.

eigene Lebensgestaltung, als Verbraucher*in, der*die Angebote beurteilen muss sowie als Teilnehmer*in mit Teilhabechancen am Wirtschaftsleben.²⁰¹

Das Spannungsfeld zwischen individueller Lebensgestaltung und gesellschaftlichen Erwartungen ist zentral für den Bereich *Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens*. Konkrete Auseinandersetzungen können sich beispielsweise im Themenkomplex sozialer Wandel oder in der Frage nach Grenzen der Toleranz gegenüber freiheitsfeindlichen und demokratiefeindlichen Gruppen ergeben.²⁰²

Schlussendlich besteht eine wechselseitige Beziehung zwischen Recht und Politik, die im Bereich *rechtliche Fragen und Probleme* Ausdruck findet. Zum einen steht Recht am Ende eines politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses, andererseits setzt geschaffenes Recht Voraussetzungen für politisches Handeln. Klassisches Beispiel im Unterricht ist die Diskussion um Freiheit vs. Sicherheit im Rechtsstaat.²⁰³

4.1.2. Verortung innerhalb der Schule

Zunächst ist festzuhalten, dass Politische Bildung ebenso wie andere Schulfächer die künstliche Domänenaufteilung der Schule widerspiegelt. Fächer der Schule repräsentieren demnach ebenso wie die dahinterstehenden wissenschaftlichen Disziplinen weder vollständig die Realität, noch sind sie ein Abbild allen menschlichen Wissens. Das Wissen der Welt ist nicht aufgeteilt in Fachdisziplinen, sodass Unterrichtsfächer und Wissenschaftsdisziplinen immer nur einen Ausschnitt des Wissens darstellen und diesen mit einer bestimmten Perspektive zur Annäherung an die Welt verbinden.²⁰⁴

Politische Bildung findet an verschiedenen Orten statt und dennoch bleibt die Berechtigung für ein eigenständiges Fach. Zwar sind die Gegenstände der Politischen Bildung durch ihre interdisziplinäre und alltägliche Natur für die Schüler*innen allgegenwärtig, allerdings kommt dem eigenen Unterrichtsfach die Aufgabe zu, die Impulse anderer Unterrichtsfächer, der Schule sowie sonstiger Impulsgeber „zusammenzuführen, ggf. aber auch erst anzuregen, zu systematisieren und fachlich weiterzuführen.“²⁰⁵ Um die Inhalte anderer Fächer aufgreifen zu können, ist eine fächerübergreifende Kooperation unerlässlich. Politische Fragen, so führt es die GPJE weiter aus, können in anderen Fächern nur sekundäre Aspekte sein, im Unterricht der Politischen Bildung sollen sie dann in ausführlicherem Maß Raum finden.²⁰⁶

Das Fach Politische Bildung wird in Deutschland nicht einheitlich bezeichnet. Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politische Bildung und Politische Weltkunde sind und waren gängige Bezeichnungen.²⁰⁷ Diese unterschiedlichen Bezeichnungen haben sich aus der Empfehlung der KMK von 1950 entwickelt. Diese forderte zwar ein eigenständiges Unterrichtsfach Politische Bildung, aber stellte eine entsprechende Benennung frei.²⁰⁸ Die GPJE hält diese Situation heute für überholt und fordert eine einheitliche Bezeichnung des Unterrichtsfaches in allen Schulformen

²⁰¹ Vgl. J. Detjen u.a. (Anm. 70), S. 10.

²⁰² Vgl. ebd., S. 11.

²⁰³ Vgl. ebd.

²⁰⁴ Vgl. Wolfgang Sander, Fächerübergreifende politische Bildung - Ansätze und Perspektiven, in: Christian K. Tischner / Carl Deichmann (Hrsg.), Handbuch fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 17.

²⁰⁵ J. Detjen u.a. (Anm. 70), S. 9.

²⁰⁶ Vgl. ebd., S. 9 f.

²⁰⁷ Vgl. J. Detjen (Anm. 67), S. 9.

²⁰⁸ Vgl. Andreas Lutter, Die Fächer der politischen Bildung in der Schule, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 128.

der Sekundarstufen I und II als Politische Bildung.²⁰⁹ Mit der verschiedentlichen Benennung des Unterrichtsfaches geht häufig ebenfalls ein unterschiedlicher fachlicher Zuschnitt einher. Trotz der Unterschiede ist das Fach durchgängig multidisziplinär und daher nie mit nur einer Bezugswissenschaft angelegt.²¹⁰

4.1.3. Leitlinien zur Gestaltung des Unterrichts

Nachdem allgemeine Charakteristika des Unterrichtsfachs Politische Bildung dargestellt wurden, werden nun Prinzipien und Leitlinien zur Gestaltung von Bildungsangeboten der Politischen Bildung beschrieben. Diese Prinzipien können Aufschluss darüber geben, auf welche Art sich eine Thematisierung von „Fridays For Future“ im Unterricht der Politischen Bildung anbietet. Zunächst wird der Beutelsbacher Konsens vorgestellt und in diesem Zusammenhang die Diskussion um vermeintliche Neutralität im Unterricht aufgegriffen. Daran anschließend folgt eine kompakte Darstellung der fachdidaktischen Prinzipien in der Politischen Bildung.

4.1.3.1. Beutelsbacher Konsens und „Gebot der Neutralität“

Der mittlerweile in der Didaktik der politischen Bildung berühmte Beutelsbacher Konsens war das Ergebnis einer Tagung von Fachdidaktiker*innen im baden-württembergischen Beutelsbach 1976. Zum Verständnis der Bedeutung dieses Ergebnisses ist eine Vergegenwärtigung der damaligen Umstände wichtig. Nachdem 1950 durch die KMK der Grundstein für ein Schulfach Politische Bildung gelegt wurde, entstanden in den 1960er Jahren an den Hochschulen in Deutschland die ersten Professuren für Didaktik der Politischen Bildung. Die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen der 1960er Jahre wurden ebenfalls im Bereich der Bildung ausgetragen. Es standen sich ein „linkes“ und ein „konservatives“ Lager gegenüber, wobei Ersteres politische Bildung als ein „Instrument zur Demokratisierung der Gesellschaft“²¹¹ verstand, das „konservative“ Lager hingegen die Aufgabe des Faches in der „Verteidigung der verfassungsmäßigen politischen Ordnung und der Sozialen Marktwirtschaft“²¹² sah. Programme zur politischen Bildung mussten zu dieser Zeit mit viel Sensibilität geplant werden, da diese Kontroverse stark in der Öffentlichkeit ausgetragen wurde. Befriedet werden konnte dieser Disput durch die Übereinkunft auf grundlegende Prinzipien politischer Bildungsangebote bezeichnet als Beutelsbacher Konsens.²¹³ Dieser wurde nicht auf der Konferenz im gleichnamigen Ort formuliert, vielmehr verfasste ein Mitarbeiter der ausrichtenden Landeszentrale für politische Bildung die während der Konferenz als konsensual wahrgenommenen Prinzipien und bezeichnete sie entsprechend. Diese Prinzipien wurden im Rahmen von Diskussionen in der Didaktik der Politischen Bildung in den nachfolgenden Jahren als Konsens bestätigt.²¹⁴ Durch diese Einigung auf das Minimum von drei grundlegenden Prinzipien war es möglich, die ideologischen Auseinandersetzungen zu befrieden. Heute kommt kaum ein Lehrplan eines Faches

²⁰⁹ Vgl. J. Detjen u.a. (Anm. 70), S. 12.

²¹⁰ Vgl. Wolfgang Sander, Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund, in: Ingo Juchler (Hrsg.), Kompetenzen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2016, S. 31.

²¹¹ W. Sander (Anm. 168), S. 20.

²¹² ebd.

²¹³ Vgl. Siegfried Schiele, "Die Geister die ich rief ...!" - Der Beutelsbacher Konsens aus heutiger Sicht, in: Siegfried Frech / Dagmar Richter (Hrsg.), Der Beutelsbacher Konsens, Bedeutung, Wirkung, Kontroversen, Schwalbach/Ts. 2017, S. 23.

²¹⁴ Vgl. W. Sander (Anm. 168), S. 19 ff.

Politischer Bildung ohne Bezugnahme auf diesen Konsens aus.²¹⁵ Er bildet die Grundlage für schulische und auch viele außerschulische Angebote politischer Bildung. Die Prinzipien lauten in der ursprünglichen Form wie folgt:

„1. Überwältigungsverbot: Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinung zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbstständigen Urteils“ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d.h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muß, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. [...]

3. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was aber eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist.“²¹⁶

Die drei Prinzipien, Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schüler*inneninteresse, stellen noch heute leitende Prinzipien zur Gestaltung von politischen Bildungsangeboten dar. Dennoch weist Reinhardt auf die Diskussion um das Schüler*inneninteresse hin. Dieser folgend ist das Schüler*inneninteresse im Original des Konsenses sehr individualistisch angelegt und bedarf zusätzlich der Berücksichtigung des Gemeinwohls. Dadurch, so Reinhardt weiter, ist mittlerweile eine Neudefinition unter Fachdidaktiker*innen Konsens:²¹⁷

„Der Schüler (Erwachsene) soll in die Lage versetzt werden, politische Probleme zu analysieren und sich in die Lage der davon Betroffenen hineinzusetzen sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie er die Problemlösung im Sinne seiner Interessen unter Berücksichtigung der Mitverantwortung für das soziale Ganze beeinflussen kann.“²¹⁸

Die Einrichtung von Meldeportalen für Lehrer*innen durch die Partei Alternative für Deutschland (AfD) hat zu einer Diskussion der praktischen Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses geführt. Mit diesen Portalen sollen diejenigen Lehrer*innen von Schüler*innen oder Eltern gemeldet werden, die angeblich sogenanntes „AfD-Bashing“ betrieben und damit nicht „neutral“ seien.²¹⁹ In

²¹⁵ So z.B. im sächsischen Lehrplan für Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft an Gymnasien: Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Lehrplan Gymnasium. Gemeinschaftskunde Rechtserziehung/Wirtschaft, Dresden 2019, S. 3.

²¹⁶ Hans-Georg Wehling, Konsens à la Beutelsbach?, in: Siegfried Schiele / Herbert Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 179 f.

²¹⁷ Vgl. S. Reinhardt (Anm. 71), S. 30 f.

²¹⁸ Herbert Schneider, Gemeinwohl, Bürgergesellschaft und Schule - ein Plädoyer für bürgerorientierte politische Bildung, in: Siegfried Schiele / Herbert Schneider (Hrsg.), Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts. 1996, S. 201.

²¹⁹ Vgl. Amory Burchard u.a., AfD-Meldeplattform: Was dürfen Lehrer sagen?, in: Der Tagesspiegel vom 12. Oktober 2018.

den folgenden Absätzen wird diese Diskussion aufgegriffen, da sie Grundlage für Überlegungen zu „notwendiger Neutralität“ bei der Thematisierung von „Fridays For Future“ darstellen kann.

In einer gemeinsamen Erklärung der GPJE, der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) und der Deutschen Vereinigung für Politikwissenschaft (DVPW) wurde klargestellt, welche Implikationen sich aus Perspektive der Fachdidaktiker*innen tatsächlich aus dem Beutelsbacher Konsens ergeben. Aus keinem der drei Prinzipien folgt Neutralität der Lehrperson, Toleranz gegenüber demokratieverachtenden Parolen oder menschenfeindlichen Äußerungen. Im Gegenteil sollen sogar Äußerungen, die gegen demokratische Grundwerte verstoßen, als antidemokratisch kritisiert werden. Kontroversität, wie sie im Konsens von Beutelsbach formuliert ist, erfordert daher nur, sich sachlich mit denjenigen Positionen auseinanderzusetzen, die zum einen innerhalb der Gesellschaft kontrovers diskutiert werden und sich zum anderen innerhalb der freiheitlich demokratischen Grundordnung (fdGO) bewegen.²²⁰ Menschenfeindliche Positionen, wie sie mitunter von der AfD geäußert werden, müssen und dürfen damit im Unterricht der Politischen Bildung keinen Platz finden.

Der*die Lehrer*in als Person und mitunter Beamt*in ist zusätzlich durch das Beamtenrecht bezüglich eigener politischer Betätigung zur Mäßigung und Zurückhaltung angehalten.²²¹ Laut Verfassungsrechtler Joachim Wieland dürfen Lehrer*innen daraus resultierend keine Parteipolitik im Unterricht oder in der Schule allgemein betreiben.²²² Wenn allerdings in Verlautbarungen der AfD die menschen- und damit demokratiefeindlichen Elemente herausgestellt werden, handelt es sich nicht um parteipolitisches Engagement, sondern um ein aktives Eintreten für den Minimalkonsens der fdGO.

Damit ist vor allem der Inhalt einzelner Aussagen entscheidend für den Umgang mit der AfD im Unterricht. Lehrer*innen müssen Menschen- und Demokratiefeindlichkeit benennen und als konträr zu den Prinzipien der freiheitlich demokratischen Grundordnung herausstellen. Wenn Mitglieder einer Partei häufig Aussagen dieser Art tätigen, muss die Partei auch an diesen Aussagen gemessen und entsprechend kritisiert werden. Wie sich die Frage nach Neutralität im Umgang mit „Fridays For Future“ gestaltet, wird in Kapitel 5.1 aufgegriffen.

4.1.3.2. Fachdidaktische Prinzipien

Für die Gestaltung von Unterricht bieten fachdidaktische Prinzipien Orientierung. Sie dienen „der Auswahl und Begründung von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien im Unterricht“²²³, sie strukturieren also grundlegend die Planungsüberlegungen. Obwohl der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der schulischen und nicht auf der unterrichtlichen Ebene liegt, soll dennoch aus zwei Gründen eine kompakte Thematisierung erfolgen. Erstens lässt sich anhand derer durchdenken, für welche fachdidaktische Prinzipien die Bewegung „Fridays For Future“ offensichtliche Anknüpfungspunkte bietet. Zweitens werden zwar didaktische Prinzipien primär auf die Gestaltung des Unterrichtes bezogen, geben aber auch eine Orientierung zur Gestaltung von Bildungsangeboten allgemein. Eine Handlung von Schule oder einem Akteur innerhalb der Schule kann durch Strukturierung anhand fachdidaktischer Prinzipien ebenfalls zu politischer Bildung

²²⁰ Vgl. Monika Oberle / Dirk Lange / Andrea Szukala, Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur AfD-Meldeplattform "Neutrale Schulen" 29.10.2018.

²²¹ Vgl. §33 BeamStG

²²² Vgl. Joachim Wieland, Was man sagen darf: Mythos Neutralität in Schule und Unterricht, <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/292674/mythos-neutralitaet>, Zugriff am 23. Februar 2020.

²²³ Kerstin Pohl, Politikdidaktik heute - Gemeinsamkeiten und Differenzen, Ein Resümee, in: Kerstin Pohl (Hrsg.), Positionen der politischen Bildung 1, Schwalbach/Ts. 2004, S. 302.

beitragen. Demzufolge bieten die Prinzipien, wenn sie weit gefasst werden, eine Grundlage, Handlungsstrategien von Schulen zu bewerten.

Didaktische Prinzipien bieten Orientierung für Planungsentscheidungen und werden benötigt, weil Unterricht immer nur Ausschnitte aus der komplexen Wirklichkeit darstellen und aufbereiten kann. Dabei sind sie nicht ausschließlich an der Struktur der Fachinhalte orientiert, sondern vermitteln zwischen dieser und der Lernstruktur der Lernenden.²²⁴ Welche konkreten Prinzipien zu ihnen gezählt werden, ist Gegenstand politikdidaktischer Diskussionen. Beispielsweise bindet Reinhardt die didaktischen Prinzipien eng an konkrete Methoden, sodass Methode ihrer Position nach nur Prinzipien mit unmittelbar dazugehöriger Methode überhaupt fachdidaktische Prinzipien seien.²²⁵ Im Folgenden wird die Strukturierung nach Wolfgang Sander vorgestellt. Auf eine Gegenüberstellung verschiedener Systematiken wird verzichtet, da für die anschließende Bewertung eine kompakte Bewertungsgrundlage ausreichend ist. Es sei dennoch auf die Ausführungen bei Reinhardt²²⁶ und die ausführliche Diskussion bei Detjen²²⁷ verwiesen. Nun folgend werden Adressatenorientierung, Exemplarisches Lernen, Problemorientierung, Kontroversität, Handlungsorientierung und Wissenschaftsorientierung vorgestellt.

Adressatenorientierung zielt auf „schüler- bzw. subjektorientierte und individualgenetische politische Bildungsansätze“²²⁸ ab. Es meint nicht nur, Schüler*innen zu aktivieren, sondern zielt ebenfalls darauf ab, anhand der Inhaltsstruktur einen passenden Lernweg für die Adressat*innen zu entwickeln.²²⁹ Konsequente Adressat*innenorientierung führt zu einer Wahl der Ausschnitte aus politischer Wirklichkeit nach den Kriterien der Bedeutsamkeit für das Weltverstehen und das Lerninteresse der Adressat*innen. Es ist dabei allerdings weniger von Bedeutung, was die Lernenden selbst für wichtig erachten, sondern vielmehr, mit welchem Vorgehen der größte Kompetenzzuwachs zu erwarten ist. Als Konsequenz muss Unterricht durch Offenheit Veränderungen durch die Schüler*innen erlauben. Wo immer möglich sollen Teilnehmende Einfluss auf die Gestaltung des Lernangebots nehmen können und Wege erhalten, durch fortlaufende Rückmeldungen den Kurs des Lernangebots zu korrigieren.²³⁰

Exemplarisches Lernen meint Lernen am Beispiel.²³¹ Dabei findet ein Wechselspiel zwischen Beispiel, z.B. in Form eines Falls, und dem „Allgemeinen“ statt. Ein Beispiel soll derart gestaltet sein, dass sich an ihm etwas Allgemeines lernen lässt. Dies wird im Lernprozess so herausgearbeitet, dass ein Wiedererkennen dieses Allgemeinen an einem neuen Fall möglich ist.²³² Induktion erschließt das Allgemeine am Besonderen, also an einem Fall oder Beispiel. Deduktion hingegen konkretisiert ein allgemeines Verständnis. Eine mögliche unterrichtliche Umsetzungsform liegt in der Fallanalyse, die eine umfassende Behandlung ermöglicht. Die Verwendung von Analogien kann die „Übertragung von Strukturmustern“²³³ unterstützen, muss jedoch reflektiert werden, um z.B. vereinfachenden Fehlvorstellungen entgegenzuwirken.²³⁴ Die

²²⁴ Vgl. J. Detjen (Anm. 67), S. 319.

²²⁵ Vgl. S. Reinhardt (Anm. 71), S. 78.

²²⁶ Vgl. ebd., S. 78 ff.

²²⁷ Vgl. J. Detjen (Anm. 67), S. 319 ff.

²²⁸ Andreas Petrik, Adressatenorientierung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 241.

²²⁹ Vgl. ebd.

²³⁰ Vgl. W. Sander (Anm. 136), S. 191 f.

²³¹ Vgl. Tilman Grammes, Exemplarisches Lernen, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 249.

²³² Vgl. Wolfgang Hilligen, Didaktische Zugänge in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1992, S. 33 f.

²³³ T. Grammes (Anm. 231), S. 255.

²³⁴ Vgl. ebd., S. 249 ff.

Auswahl eines Beispiels zur Verdeutlichung eines wirklich passenden „Allgemeinen“ bedarf umfangreicher fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Reflexion.²³⁵

Das didaktische Prinzip der *Problemorientierung* ist im Unterricht auf zweifache Weise enthalten: Zum einen sind Probleme Gegenstände politischer Bildung und „inhaltlicher Kern des Lernens.“²³⁶ Die Auswahl der politischen Probleme für den Unterricht ist daher zentrale Herausforderung für die Planung von Bildungsangeboten. Zum anderen fördert problemlösendes Denken im Unterricht die Kompetenzentwicklung. Probleme zu lösen ist demzufolge nicht nur Inhalt des Unterrichts, sondern der Umgang mit ihnen entwickelt politische Kompetenzen. Auf der erstgenannten Inhaltsebene definieren sich Probleme dadurch, dass ein aktueller Zustand als unerwünscht oder unerfreulich wahrgenommen wird, aber eine Besserung des Zustandes möglich und erreichbar scheint. Dem Ganzen haftet außerdem eine Dringlichkeit an. Probleme beinhaltet darüber hinaus eine subjektive Dimension.²³⁷ Basierend auf dem Thomas-Theorem wird eine Situation oder auch ein Problem dann real, wenn Menschen eine Situation oder ein Problem für sich als real definieren und auf dieser Grundlage handeln.²³⁸ Anhand dieser Kriterien werden damit viele Probleme als geeignet für die Auseinandersetzung in Politischer Bildung gesehen. Insbesondere zielführend erscheinen aber solche, die auf das Fundament von Gesellschaften wie auf das Überleben der Gesellschaft oder der Förderung des Gemeinwohles abzielen.²³⁹

Außerdem sollten sie die folgenden drei Kriterien erfüllen: Sie müssen erstens, wie schon erwähnt, aus subjektiver Perspektive bedeutsam sein, zweitens in einem „natürlichen Kontext auftreten“²⁴⁰, also nicht nur fiktiv für den Unterricht sein, und sie müssen drittens als grundsätzlich lösbar wahrgenommen werden. Sander weist daneben darauf hin, dass es keine scharf definierten Probleme und damit auch Lösungen gibt. Da mitunter schon das eigentliche Problem von beteiligten Gruppen unterschiedlich wahrgenommen und eingeordnet wird, muss Problemorientierung im Unterricht die Fähigkeit zur Übernahme verschiedener Perspektiven fördern. So können verschiedene Lösungen durchdacht werden und es kann begründet die subjektiv richtige Lösung gefunden werden.²⁴¹

Kontroversität ist Teil des Beutelsbacher Konsenses von 1976 und sagt aus, dass Sachverhalte, die in der Gesellschaft (bzw. Politik und Wissenschaft) kontrovers diskutiert werden, auch im Bildungskontext der politischen Bildung kontrovers erscheinen sollen (siehe dazu auch Kapitel 4.1.3.1). Minimalerfordernis dafür ist es, dass trotz der Kontroversität in allen anderen Aspekten dieses Kontroversitätsprinzip Basis von Auseinandersetzungen darstellt. Sie wird daneben nur durch einen demokratischen Minimalkonsens eingeschränkt, welcher Minderheitenschutz, Meinungsfreiheit und Recht auf Opposition beinhaltet. Freiheitliche, liberale Demokratien verstehen Kontroversen und Konflikte insgesamt nicht als Störung, sondern vielmehr als ein Mittel zum Fortschritt.²⁴²

Limitationen in der Umsetzung von Kontroversität im Unterricht entstehen durch praktische Erwägungen der Lehrer*innen bezüglich verfügbarer Lernzeit und durch die mitunter hohe Komplexität von Debatten. Bei letzterem Aspekt steht die Lehrkraft im Konflikt, einerseits nicht

²³⁵ W. Sander (Anm. 136), S. 194.

²³⁶ Thomas Goll, Problemorientierung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 258.

²³⁷ Vgl. ebd., S. 258 f.

²³⁸ Vgl. W. J. Patzelt (Anm. 150), S. 43.

²³⁹ Vgl. T. Goll (Anm. 236), S. 260.

²⁴⁰ W. Sander (Anm. 136), S. 194.

²⁴¹ Vgl. ebd., S. 194 f.

²⁴² Vgl. Tilman Grammes, Kontroversität, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 267.

jede Kontroverse im Unterricht (im wahrsten Sinne des Wortes) erschöpfend zu diskutieren, um noch für andere Fachaspekte ausreichend Lernzeit zur Verfügung zu haben, aber andererseits Kontroversen der Gesellschaft nicht zu sehr zu vereinfachen. Damit besteht die Gefahr, dass das Politikverständnis negativ beeinflusst wird und das Ausbleiben der scheinbar einfachen Lösungen zur Politikverdrossenheit beiträgt.²⁴³ Auch Sander betont, dass Darstellungen von Kontroversen eben aus diesen praktischen Erwägungen nicht zu jedem Zeitpunkt und nicht vollständig erfolgen können. Die Schlussfolgerung aus einer überfordernden Menge an Wissen und dazugehörigen Kontroversen kann jedoch nicht sein, die vermeintlich richtige Ansicht zu finden und zu präsentieren, sondern im Unterricht grundlegende Kontroversen und politische Alternativen herauszuarbeiten.²⁴⁴

Für das didaktische Prinzip der *Handlungsorientierung* konkretisiert Reinhardt den Begriff Handeln als „demokratisches Handeln in Interaktion“²⁴⁵. Damit wird der Begriff gegenüber „Handlungen“ allgemein abgegrenzt. Handlungsorientierung im Sinne politischer Bildung liegt erst dann vor, „wenn auf der Ebene von Zielen und Inhalten ein Beitrag zum Politikbewusstsein geleistet wird“²⁴⁶. Für das politische Lernen in (sozialen) Bewegungen und umgekehrt das Lernen für politische Handlung in der Schule greift Reinhardt Feststellungen von Giesecke auf, nach denen das Lernen in einem der beiden Bereiche wenig Erkenntnis für Kompetenzen im jeweils anderen bietet.²⁴⁷ Politisches Lernen in der Schule, so Reinhardt, sei langweilig, wenig handlungsorientiert, zu systematisch und habe keinen Lebens- bzw. Subjektbezug. Politisches Lernen in Bewegungen hingegen erfasse nur eine Perspektive, fokussiere sich auf Sachkompetenz, gebe wenig Anreiz für intellektuelles Arbeiten und sei kurzatmig. Daraus folgert Reinhardt, dass „Kooperation und Kompensation“²⁴⁸ der Lernorte nötig sind, da auf diese Weise beide Orte zu politischer Bildung beitragen können.²⁴⁹

Handlungsorientierter Unterricht in der Schule kann zum Beispiel durch ein Projekt oder eine Bürgeraktion umgesetzt werden. Auch Schüler*innenvertretung, eine demokratische Schulgemeinschaft, Projekte wie „Wahl-O-Mat“, „Juniorwahl“ oder „Jugend debattiert“ können Umsetzungsformen darstellen. Zusammenfassend braucht es „Kognitivierung und Bewertung“²⁵⁰ sowie insgesamt eine Verbindung von „Handeln und Reflexion“²⁵¹, die dann originär das fachdidaktische Prinzip ausmacht.²⁵² Methoden der politischen Bildung geben Schüler*innen das Werkzeug an die Hand, um selbstständig handeln zu können. Reales politisches Handeln, also das gemeinsame Engagement für konkrete politische Ziele, könne laut Sander aber nicht unter Handlungsorientierung verstanden werden, da hier ein Konsens notwendig sei, der nach Prinzip der Kontroversität nicht angestrebt werden solle.²⁵³ Diese Position von Sander ist umstritten, so sieht beispielsweise Reinhardt ein höheres Potential für politisches Handeln innerhalb der Schule. Wenn in der Schule nicht auch politisch gehandelt wird, sind die Möglichkeiten des Unterrichts nur auf eine Reflexionskomponente begrenzt. Aktionismus und Gefahr der Überwältigung setzen

²⁴³ Vgl. T. Grammes (Anm. 242), S. 270.

²⁴⁴ Vgl. W. Sander (Anm. 136), S. 196 f.

²⁴⁵ Sibylle Reinhardt, "Handlungsorientierung" als Prinzip im Politikunterricht (Sinn, Begriff, Unterrichtspraxis), in: Politisches Lernen 10 (1995) 1-2, S. 267.

²⁴⁶ Sibylle Reinhardt, Handlungsorientierung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 276.

²⁴⁷ Vgl. Hermann Giesecke, Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen, in: Hermann Giesecke (Hrsg.), Politische Aktion und politisches Lernen, München 1970, S. 21.

²⁴⁸ S. Reinhardt (Anm. 246), S. 278.

²⁴⁹ Vgl. ebd., S. 277 f.

²⁵⁰ ebd., S. 281.

²⁵¹ ebd.

²⁵² Vgl. ebd., S. 275 ff.

²⁵³ Vgl. W. Sander (Anm. 136), S. 198 f.

dem Handeln Grenzen, für die Planung einer politischen Aktion können außerdem die Haltung der Lehrkraft und die Gruppendynamik problematisches Potential zur Überwältigung haben.²⁵⁴

Wissenschaftsorientierung stellt nicht nur ein fachdidaktisches Prinzip dar, sondern ist grundlegendes Unterrichtsprinzip in allen Schulfächern. Wissenschaftsorientierung in schulischer Bildung im Allgemeinen bedeutet, „daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden.“²⁵⁵ Damit ist mit dem Prinzip nicht zwangsläufig die Vorbereitung auf ein Studium oder die umfassende Vermittlung von Erkenntnissen der Wissenschaft gemeint, vielmehr geht es darum, sich bei der Gestaltung des Unterrichts und der Auswahl von Inhalten an der Wissenschaft zu orientieren. Wissenschaftsorientierung betrifft im Querschnitt alle Fächer und Stufen und wird jeweils altersgerecht umgesetzt. Es bildet zusätzlich ein Gegengewicht zur notwendigen didaktischen Reduktion, mit der eine „Trivialisierung der Bildungsgegenstände“²⁵⁶ verhindert werden soll.²⁵⁷

Juchler konkretisiert für das Fach der Politischen Bildung, dass sich Wissenschaftsorientierung vor allem durch multiperspektivisches Arbeiten, Interdisziplinarität und Befähigung der Schüler*innen zum kritischen Denken charakterisiert. Politische Bildung als Integrationsfach bietet eine Reihe von Lernanlässen, bei denen ein interdisziplinärer, wissenschaftsorientierter Blick nötig ist. Im Bereich der Multiperspektivität fordere Wissenschaftsorientierung unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsenses eine „sachangemessene Auseinandersetzung“²⁵⁸, womit durch die Vielschichtigkeit der behandelten gesellschaftlichen Probleme immer der Einbezug mehrerer Disziplinen vonnöten ist. Zuletzt wirkt kritisches Denken auf die Kompetenz der politischen Urteilsfähigkeit. Im wissenschaftsorientierten Unterricht werden die Schüler*innen darin bestärkt, nicht nur politische Sachverhalte aufzunehmen, sondern diese zu reflektieren und vielfältige Interessen und Machtverhältnisse zu hinterfragen.²⁵⁹

Während vorhergehende Ausprägungen des Prinzips für den Unterricht der politischen Bildung zwar altersabgestuft, aber immanent sind, zielt die Förderung der Wissenschaftspropädeutik als weitere Ausprägung auf die Sekundarstufe II ab. Die schon grundlegend in den vorherigen Klassenstufen ausgebildeten wissenschaftsorientierten Kompetenzen werden nun mit eindeutiger Zielperspektive eines Studiums vertieft.²⁶⁰ Die Ausbildung in Methoden der Sozialwissenschaften bereitet zwar grundsätzlich auf das Studium vor, jedoch zielt der Unterricht zunächst darauf ab, bei Bürger*innen die Kompetenzen für ein Leben in Freiheit auszubilden. Wissenschaftsorientierung meint darüber hinaus aber auch, ein Verständnis für Grundsätze der Wissenschaft und für eine kritische Auseinandersetzung mit der Wissenschaft auszubilden. So gilt beispielsweise wissenschaftliche Erkenntnis in den Sozialwissenschaften als relativ gesichert und dient als Stütze politischer Argumentation.²⁶¹

²⁵⁴ Vgl. Sibylle Reinhardt, Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein?, in: Sabine Achour / Thomas Gill (Hrsg.), Was politische Bildung alles sein kann, Einführung in die politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2017, S. 105 ff.

²⁵⁵ Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1971, S. 33.

²⁵⁶ Ingo Juchler, Wissenschaftsorientierung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 286.

²⁵⁷ Vgl. ebd., S. 285 f.

²⁵⁸ ebd., S. 288.

²⁵⁹ Vgl. ebd., S. 287 ff.

²⁶⁰ Vgl. ebd., S. 284 ff.

²⁶¹ Vgl. W. Sander (Anm. 136), S. 199 f.

4.2. Politische Bildung als Unterrichts- und Schulprinzip

Wie die Einführung des Kapitels angedeutet hat, können Aspekte politischen Lernens ebenfalls außerhalb des Fachunterrichts Politische Bildung auftreten. Die folgenden zwei Abschnitte beleuchten die Rolle anderer Fächer und der schulischen Ebene für politische Bildung.

4.2.1. Politische Bildung in anderen Unterrichtsfächern

Politische Bildung als Unterrichtsprinzip nimmt an, dass die politische Dimension von Lerngegenständen auch in anderen Unterrichtsfächern zum Vorschein kommt. Das ergibt sich daraus, dass laut Fischer das Sozialkundliche „ein Definitionsmoment der Sachen, und zwar aller Bildungsinhalte in allen Fächern“²⁶² ist und damit Inhalt jeden Faches darstellt. Wenn das Politische ohnehin Bestandteil jeden Unterrichtsfaches ist, sollte es nicht unberücksichtigt bleiben.²⁶³ Auf Basis des Unterrichtsprinzips kann argumentiert werden, dass die politischen Komponenten im Fachunterricht nicht „fachneutral“ behandelt werden können. Sie sollen vielmehr als politisch anerkannt und in Auseinandersetzungen reflektiert werden. Daneben kann es das notwendige eigenständige Fach leisten, politisches Wissen gezielt zu systematisieren und einzuordnen. Nachfolgend wird auf die Notwendigkeit des Prinzips sowie auf mögliche Umsetzungsformen eingegangen.

Nun kann man sich aber Einwände gegen diese argumentative Grundlage vorstellen: Kann nicht ein*e Fachlehrer*in z.B. im Physikunterricht einfach jegliche politische Dimension ignorieren und sich auf „das Objektive“, also sein*ihr Fach ohne politische Inhalte, konzentrieren? Durch die starke Verknüpfung des Politischen mit allen Gegenständen wird dies als nicht möglich angesehen. Eine vermeintlich unpolitische Aufbereitung eines Gegenstandes kommt der Festigung einer in der Ausführung implizit enthaltenden Meinung gleich²⁶⁴ und lässt sich damit nicht mit den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses vereinbaren.²⁶⁵ Auf Basis eines weiten Politikbegriffs lassen sich die politischen Dimensionen anderer Fächer leicht erkennen. Im Physikunterricht trifft das nicht nur z.B. auf die Diskussionen um Anwendungen und gesellschaftliche Folgen von Kernkraft zu, sondern ebenso enthalten Themen wie die Bedeutung von Halbleitern für den technischen Fortschritt oder die Rolle von Wissenschaft innerhalb moderner Gesellschaften politische Dimensionen. Die daraus resultierende Forderung ist ein bewusster Umgang mit dieser politischen Komponente. Eine ausführliche Thematisierung des Politischen dagegen erfolgt im Fachunterricht Politische Bildung.

Lechner-Amante macht am Beispiel des Unterrichtsfachs Deutsch deutlich, wie eine Berücksichtigung des Unterrichtsprinzips aussehen kann und an welcher Stelle die Grenze zum Fachunterricht Politischer Bildung übertreten wird. Deutschunterricht fördert wesentliche Kompetenzen für den politischen Diskurs und bildet damit Grundlage für politische Kompetenzen. Mündliche, schriftliche und reflexive Sprachkompetenzen werden gefördert, sodass die Artikulation eines politischen Standpunkts, Argumentationen sowie Identifikation des Standpunkts des Gegenübers unterstützt werden. Politische Gegenstände, die beispielsweise in Zeitungsartikeln oder in Literatur auftreten können, sollen, so Lechner-Amante weiter, aus der Perspektive des Deutschunterrichts behandelt werden. Durch die Analyse der Genese und Bedeutung des Neologismuses „wulffen“ könne beispielsweise ein „politisches Thema“ durch die primär unterrichtsfachliche Perspektive Deutsch thematisiert werden. Die eingängige

²⁶² Kurt Gerhard Fischer, Einführung in die politische Bildung, Stuttgart 1973, S. 126.

²⁶³ Vgl. Alexandra Lechner-Amante, Politische Bildung als Unterrichtsprinzip, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 203.

²⁶⁴ Vgl. K. G. Fischer (Anm. 262), S. 133.

²⁶⁵ Vgl. A. Lechner-Amante (Anm. 263), S. 204.

Beschäftigung mit Öffentlichkeit, Medien, Pressefreiheit und eine systematische Einordnung dessen ist hingegen Aufgabe des Unterrichts Politischer Bildung.²⁶⁶

Sie betont dabei, dass für den Übergang von einem Fach zu dem anderen ein „koordiniertes Ineinandergreifen von politischer Bildung als Fach und als Prinzip“²⁶⁷ nötig ist. Profitieren würden von einer engeren Verzahnung sowohl der jeweilige Fachunterricht als auch Politische Bildung.²⁶⁸ Konkret kann damit ein*e Fachlehrer*in bewusst durchdenken, auf welche Weise politische Dimensionen in den Unterrichtsgegenständen zum Vorschein kommen und „Brücken“ zu einer Thematisierung im Unterricht der Politischen Bildung bauen. In der Folge kann der*die Lehrer*in selbstbewusst alle Facetten des Fachthemas aufgreifen, muss keine Bereiche „umgehen“ und kann für die Behandlung politischer Aspekte auf Politische Bildung verweisen. Dafür ist der Austausch der Fachlehrer*innen untereinander wichtig, sodass ihnen überhaupt bekannt ist, welche Inhalte Teil des Unterrichts der Politischen Bildung sind.

Nichtsdestotrotz scheint diese klare Trennung anhand fachlicher Grenzen in der Unterrichtspraxis schwer möglich. So könnte ein Einstieg im Deutschunterricht anhand des Wortes „wulffen“ das Interesse von Schüler*innen an der politischen Kontroverse geweckt haben. Eine tiefergehende Diskussion könnte aber aufgrund fachlicher Grenzen nicht geführt werden und würde erst in der Unterrichtsstunde Politische Bildung, wann immer diese ist, fortgesetzt. An dieser Stelle kommt die Schwäche der Disziplinaufteilung in der Schule zum Vorschein und zeigt die Bedeutung von fächerübergreifendem Unterricht. In einem fächerübergreifenden Format könnte ein Thema mit seinen vielfachen Bezügen behandelt werden. Das Beispiel offenbart ebenfalls, dass ein Mindestmaß an Ausbildung auf dem Gebiet der politischen Bildung für andere Fachlehrer*innen wichtig ist. Insbesondere die Stärkung des Bewusstseins, dass politische Inhalte auch in anderen Fächern auftreten und damit eine Berücksichtigung stattfinden muss, ist eine große Aufgabe zur Verwirklichung des Unterrichtsprinzips.

Mit Blick auf die Realität an vielen Schulen muss Politische Bildung in engen koordinativen Austausch mit anderen Fächern treten. Sander formuliert verschiedene Stufen der Verzahnung, die ohne systemische Veränderungen realisiert werden können. Mit der schon angesprochenen bewussten *Information* ist eine Bezugnahme der Fächer gegenseitig möglich, wofür nur ein Mindestmaß an Offenheit und Bereitschaft zur Kooperation der beteiligten Lehrer*innen benötigt wird. Einen Schritt weiter geht eine *Koordination* zur gezielten Abstimmung bezüglich der Lernangebote im Politikunterricht und in anderen Fächern. Mit dem Prinzip der *Integration*, der Verschmelzung von Politikunterricht und anderer Fächer für Unterrichtsvorhaben, kann eine Zusammenarbeit noch stärker vertieft werden.²⁶⁹

Fächerübergreifender Unterricht stellt eine Möglichkeit dieser *Integration* dar. Fachlehrer*innen der politischen Bildung arbeiten zusammen mit anderen Fachlehrer*innen an einem Lerngegenstand. Die Gestaltung von fächerübergreifendem Unterricht muss bewusst erfolgen. Dabei, so führt Sander aus, ist es fehlleitend durch die Perspektiven der verschiedenen Fächer eine ganzheitliche Darstellung des Gegenstandes anstreben zu wollen. Er betont weiter, dass bereits Wissenschaft nicht dem Anspruch einer ganzheitlichen Darstellung von Gegenständen gerecht werden kann, sodass Schule dies auch nicht vermitteln soll. Vielmehr sollen die verschiedenen Perspektiven der Fächer anerkannt werden und damit Perspektivenvielfalt als der

²⁶⁶ Vgl. A. Lechner-Amante (Anm. 263), S. 205 ff.

²⁶⁷ ebd., S. 206.

²⁶⁸ Vgl. W. Sander (Anm. 136), S. 135.

²⁶⁹ Vgl. ebd., S. 136.

zentrale Vorteil des fächerübergreifenden Unterrichts herausgestellt werden.²⁷⁰ Diese Gedanken folgen dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung (siehe dazu Kapitel 4.1.3.2).

Schlussendlich zeigt sich damit, dass politische Bildung durch die politischen Dimensionen und gesellschaftlichen Implikationen von Lerngegenständen in anderen Unterrichtsfächern enthalten sind. Eine zumindest reflexive Auseinandersetzung mit dieser Problematik ist in allen Fächern notwendig, intensiver Austausch mit Kolleg*innen verschiedener Unterrichtsfächer ermöglicht darüber hinaus eine qualifizierte multiperspektivische Auseinandersetzung.

4.2.2. Politische Bildung im schulischen Miteinander

Zum Eingang stellt sich die Frage: Warum braucht es überhaupt politische Bildung auf einer allgemeinen schulischen Ebene, wenn schon in einem eigenen Unterrichtsfach und in anderen Fächern politische Themen behandelt werden? Die Antwort ergibt sich aus Überlegungen der Demokratiepädagogik bezüglich verschiedener Facetten von Demokratie. Das Erlernen demokratischer Prinzipien, so die Demokratiepädagogik, erfolgt nicht nur kognitiv in fachlichem Unterricht, sondern auch durch das (Er-)Leben von Demokratie im sozialen Nahraum. Schule als gemeinsamer Ort von Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern stellt einen solchen sozialen Lernraum dar.²⁷¹ Im Gegensatz zu den vorherigen Abschnitten dieses Kapitels, in den das Lernen an (politischen) Unterrichtsgegenständen im Vordergrund stand, rückt nun in den Fokus, inwiefern durch Interaktionen politisch gelernt werden kann.²⁷²

Die Demokratiepädagogik folgt grundsätzlich der Idee, dass eine Person, die in einer demokratischen Lern- und Lebenswelt aufwächst, ebenfalls einen demokratischen Habitus erwerben wird.²⁷³ Aus den demokratischen Prinzipien der Gleichberechtigung und Gleichachtung der Bürger*innen sowie deren Recht auf Teilhabe ergibt sich die Forderung, die Bürger*innen zur Beteiligung zu befähigen. Demokratielernen ist daher Teil der Allgemeinbildung, damit nicht „privater Beliebigkeit“²⁷⁴ überlassen, sondern ist ein Anliegen der Öffentlichkeit.²⁷⁵ Auch dadurch kann diese Bildung als eine Aufgabe von Schule angesehen werden.

Doch warum wird nun von Demokratielernen und nicht von Politiklernen gesprochen? Die Diskussion darum, ob Politiklernen oder Demokratielernen Aufgabe von Schule und Politischer Bildung ist, spiegelt die wissenschaftliche Auseinandersetzung zwischen Demokratiepädagogik und Politischer Bildung wider. Dabei scheint es sich aber nicht um grundlegend unvereinbare Standpunkte, sondern um sich ergänzende Perspektiven zu handeln.²⁷⁶ Massing fasst die Diskussion „Demokratielernen oder Politiklernen“ zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung wie folgt zusammen: Demokratiepädagogik mit ihren Vertreter*innen stellt primär Demokratie verstanden „als Lebensform, als individuelle Haltung der Zivilität, Fairness, Toleranz, usw.“²⁷⁷ in den Vordergrund, während Vertreter*innen des Politiklernens das Politische

²⁷⁰ Vgl. W. Sander (Anm. 204), S. 18 f.

²⁷¹ Vgl. Wolfgang Edelstein, Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert, in: Wolfgang Edelstein / Susanne Frank / Anne Sliwka (Hrsg.), Praxisbuch Demokratiepädagogik, Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag, Weinheim 2009, S. 11.

²⁷² Vgl. W. Sander (Anm. 136), S. 18.

²⁷³ Vgl. W. Edelstein (Anm. 271), S. 9.

²⁷⁴ S. Reinhardt (Anm. 71), S. 16.

²⁷⁵ Vgl. ebd.

²⁷⁶ Vgl. Peter Massing, Demokratie-Lernen - Zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik, in: Ingo Juchler (Hrsg.), Kompetenzen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2016, S. 116.

²⁷⁷ Peter Massing, Demokratiemodelle in der politischen Bildung, in: Klaus-Bernhard Roy / Peter Massing (Hrsg.), Politik - Politische Bildung - Demokratie, Schwalbach/Ts. 2005, S. 288.

im Mittelpunkt sehen.²⁷⁸ Damit liegt bei der Demokratiepädagogik der Fokus nah am Subjekt und ist stark normativ sowie affektiv orientiert, während die politische Bildung, zumindest zugespitzt formuliert, kognitiver veranlagt ist und abstraktere politische und gesellschaftliche Prozesse in den Blick nimmt. Die folgenden Darstellungen beschreiben grundlegende Überlegungen bezüglich der Möglichkeiten des Demokratie- und Politiklernens auf schulischer Ebene. Die schulische Ebene schließt alle Formen des sozialen Miteinanders in der Schule inklusive des Unterrichts ein. Die Ausführungen werden mit grundsätzlichen Überlegungen zur Verbindung von Demokratiepädagogik sowie politischer Bildung zu sozialem Lernen begonnen. Im Anschluss werden Formen politischen und demokratischen Lernens näher charakterisiert und abschließend Kritik an demokratiepädagogischen Grundannahmen aufgegriffen.

Sowohl Demokratiepädagogik als auch Aspekte politischer Bildung beruhen auf sozialem Lernen. Das soziale Miteinander als Grundlage und die Sozialerziehung als Aufgabe der Schule sind pädagogische Themen, das politische Urteilen und Handeln anhand vielfältiger gesellschaftlicher Problemstellungen ist hingegen Ziel politischer Bildung. Detjen stellt eine Beziehung zwischen diesen Bereichen her. Das Ergebnis von Sozialerziehung, eine soziale Grundeinstellung, als ein pädagogisches Thema und Aufgabe der Schule als Ganzes ist Voraussetzung für „das politisch rationale Beurteilen gesellschaftlicher Gegebenheiten und Probleme“²⁷⁹. Zentrale Frage der Demokratiepädagogik ist es, wie eine Pädagogik aussehen kann, die einen demokratischen Habitus bei Schüler*innen fördert. Die Charakterisierung dessen, was Demokratiepädagogik ausmacht, speist sich wiederum aus dem sozialen Handeln. „Anerkennung, Überzeugung eigener Wirksamkeit und Verantwortungsbereitschaft“²⁸⁰ bilden Grundsätze sozialen Handelns. Dabei gibt es Wechselwirkungen zwischen diesen Teilaspekten: „Überzeugung eigener Wirksamkeit setzt Anerkennung voraus; ohne Überzeugung eigener Wirksamkeit gibt es keine Verantwortungsübernahme“²⁸¹. Auf Grundlage dessen ist Demokratielernen „ein Repertoire von Lerngelegenheiten und Kontexten, die zum Erwerb demokratischer Kompetenzen der Individuen und zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur beitragen.“²⁸²

Demokratiepädagogik und politische Bildung können in unterschiedlichem Maß als normativ geprägt angesehen werden. Orientiert sich die Fachdidaktik der Politischen Bildung stark an den Zielen politischer Bildung im Sinne von Kompetenzen, betont die Demokratiepädagogik die normative Dimension der Bildung. Die Bildung zielt auf Erziehung zur Demokratie, also auf das Leben in einer bestimmten Herrschafts- und Gesellschaftsform ab. In Kompetenzen der Politikdidaktik ist Demokratie als Herrschaftsform aber ebenfalls implizit mitgedacht, da die Kompetenzen gemäß GPJE-Modell lediglich in einer Demokratie zum einen normativ erwünscht sind und sich zum anderen ausleben lassen. So kann Urteilsfähigkeit, die Urteilsäußerungen vorbereitet, nur dann zum Ausdruck kommen, wenn eine freie Meinungsäußerung möglich ist. Auch Massing beschreibt in seinen Ausführungen, dass sich zwar die Politikdidaktik nicht a priori als normative Wissenschaft begreift, aber dennoch in Form von Werturteilen auf normative Aussagen angewiesen ist.²⁸³

Die Demokratiepädagogik gründet sich auf einem mehrschichtigen Demokratiebegriff. In Anlehnung an Himmelmanns begrifflicher Differenzierung von Demokratie in Demokratie als

²⁷⁸ Vgl. P. Massing (Anm. 277), S. 288.

²⁷⁹ J. Detjen (Anm. 67), S. 4.

²⁸⁰ W. Edelstein (Anm. 271), S. 9.

²⁸¹ ebd.

²⁸² ebd., S. 10.

²⁸³ Vgl. P. Massing (Anm. 276), S. 119.

Regierungsform, Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Lebensform²⁸⁴ schlägt Edelstein eine Unterscheidung zwischen Demokratie als Sachverhalt und Demokratie als Wert vor. Demokratie als Sachverhalt beschreibe beispielsweise Formen der Beteiligung von Bürger*innen, Demokratie als Wert hingegen ist eine „mit innerer Zustimmung versehene Präferenz“²⁸⁵, die Menschen bezüglich Handlungsoptionen, -präferenzen und -zielen beeinflusst. Wie diese Formen gelernt werden, ist grundlegend verschieden. Das Lernen von Demokratie als Sachverhalt erfordert Information, das Lernen des Wertes wiederum basiert auf selbst gemachter Erfahrung.²⁸⁶ Daraus folgt, dass Schule als demokratisch verfasstes soziales System für Schüler*innen eine Lerngelegenheit im sozialen Nahraum für demokratische Wertvorstellungen darstellen kann. Demokratie als Sachverhalt hingegen kann demnach im Unterricht der Politischen Bildung gelernt werden.

In verschiedenen Aspekten von Schulen lassen sich aus der Perspektive von politischer Bildung und Demokratiepädagogik Gelegenheiten zum Demokratie- und Politiklernen erkennen. Die Chance zur Sozialerziehung als Voraussetzung für politisches Handeln liegt im Unterricht z.B. im Interaktionsstil. Die Summe der von Schüler*innen erlebten Interaktionen konstituiert eine Schulkultur, welche die sozialen Erfahrungen der Schüler*innen prägt und soziales Lernen auslöst. Darauf aufbauend wird eine politische Bildungswirkung erreicht, wenn sich durch die Interaktionssituationen „etwas Allgemeingültiges über Politik lernen lässt, also über Macht und Autorität, Gleichheit und Ungleichheit, Konflikte und Konfliktbewältigung.“²⁸⁷ Hintergrund dabei ist, dass Interaktionsstrukturen sich je nach politischem System unterscheiden. Demokratien verfügen über eine eher symmetrische Interaktionsstruktur, Obrigkeitsstaaten pflegen eine stark ausgebildete Hierarchiestruktur und totalitäre Staaten ein Muster von Führer und Gefolgschaft.²⁸⁸ Dieser Argumentation folgend besteht durch die Analyse der Interaktionen in der Schule die Möglichkeit, entweder die Schulkultur in Hinblick auf das vermittelte Systemverständnis zu analysieren oder sie aktiv durch eine Stärkung symmetrischer Interaktionen für eine Erziehung zu Demokratie zu nutzen.

Ein weiterer Zusammenhang wird zwischen einem schüler*innenorientierten Sozialklima und Demokratielernen gesehen. Für ein schüler*innenorientiertes Schulklima sind drei Merkmale von Bedeutung: Zunächst sind es modellgebende Erwachsene, die mit ihren Persönlichkeiten die Schüler*innen prägen und ihnen Orientierung bieten. Schüler*innen finden in ihnen ein Vorbild für die Bürgerrolle, die Erwachsenenrolle und eine Bildungsidee. Zweitens ist eine „Kultur emotionaler Zuwendung“²⁸⁹ ausschlaggebend. Sie ist unter anderem geprägt durch Vertrauen, Respekt, Wärme, persönliche Zuwendung, Aufrichtigkeit, Authentizität, einführendes Verstehen, Transparenz, Fairness, Gerechtigkeit, Engagement, ein reichhaltiges Schulleben und aktive sowie schüler*innenorientierte Problembearbeitung. Drittens ist eine ausgeprägte diagnostische Professionalität der Lehrenden von Bedeutung.²⁹⁰ Das bedeutet, „Lernprozesse aus der Perspektive von Lernenden wahrzunehmen und vor diesem Hintergrund unterrichtliche Prozesse aktiv zu gestalten.“²⁹¹ Es zeigt sich in der Darstellung der letzten zwei Absätze, dass die Art und

²⁸⁴ Vgl. Gerhard Himmelmann, Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, in: Gotthard Breit / Siegfried Schiele (Hrsg.), Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2002, S. 26 ff.

²⁸⁵ W. Edelstein (Anm. 271), S. 7.

²⁸⁶ Vgl. ebd., S. 7 f.

²⁸⁷ J. Detjen (Anm. 67), S. 10.

²⁸⁸ Vgl. ebd.

²⁸⁹ P. Henkenborg (Anm. 171), S. 217.

²⁹⁰ ebd., S. 212 ff.

²⁹¹ ebd., S. 218.

Weise erlebter Interaktionen prägend für das Schulklima ist. Das Schulklima wiederum nimmt Einfluss auf die (politischen) Lernerfahrungen der Schüler*innen.

Henkenborg stellt darüber hinaus auch zwischen Partizipation und Demokratielernen eine Verbindung her. Er führt aus, dass eine „Kultur der Anerkennung“²⁹² Voraussetzung für Demokratielernen ist und diese Anerkennung in der Schule durch Partizipation erfolgen kann.²⁹³ Durch Anerkennung in Form von Zuwendung, Achtung und Wertschätzung werden die psychischen Grundlagen für Mut zu Urteilen gelegt und damit eine selbstbewusste Teilnahme am öffentlichen Leben ermöglicht.²⁹⁴ Nach Henkenborg gibt es drei mögliche Formen der Partizipation in der Schule. Zunächst ist dies die Partizipation durch Gemeinschaft, bei der Schüler*innen auf die Gestaltung des Schullebens maßgeblich Einfluss nehmen können. Zweitens führt er Partizipation durch Citoyenität an. Dies meint eine Beteiligung der Schüler*innen durch eine enge Identifikation mit den Anliegen der Schulgemeinschaft. Der dritte Aspekt zielt wiederum auf die Art und Weise von Auseinandersetzungen ab. „Partizipation als diskursiver Überzeugungs- und Machtkampf“²⁹⁵ umfasst alle Ansätze von Mitbestimmung, Beteiligung und Deliberation. Das können z.B. Schulkonferenzen, Modelle wie Klassenräte oder Wettbewerbe wie „Jugend debattiert“ sein.²⁹⁶ Dieser Argumentation folgend bietet die Stärkung von Partizipationsformen in Zusammenspiel mit der Förderung von Anerkennung in der Schule ebenfalls ein großes Potential, um Demokratielernen zu stärken.

Grundsätzlich wird in den Ansätzen der Demokratiepädagogik davon ausgegangen, dass demokratisches Lernen im Nahraum zu einer umfassenden Ausbildung von Demokratieverständnis und politischer Handlungsfähigkeit in Übertragung auf das öffentliche politische System führt. Ob dieser intuitiv so naheliegende Schluss in dieser Form tatsächlich möglich ist, zweifelt Reinhardt an.²⁹⁷ Sie gibt einen Überblick über das Forschungsfeld bestehend aus vielen Studien kleineren Umfangs und stellt einerseits weiteren Forschungsbedarf fest, arbeitet aber andererseits potentielle Zusammenhänge heraus. Zunächst unterscheidet sich die Systemlogik des Privaten und der Öffentlichkeit. Im Nahraum, im Privaten, dominieren Prinzipien wie Harmonie oder Konsens, im öffentlichen, demokratischen Raum hingegen ist Streit bedeutsam für die Auseinandersetzung um Macht, Herrschaft und Entscheidung. Individuelle, prosoziale Vorstellungen sind unerlässlich im sozialen Nahraum, passen aber nicht zu der Funktionslogik politischer Institutionen.²⁹⁸

Schule nimmt eine intermediäre Position zwischen dem sozialen Mikrosystem und dem politischen System ein. Auf der einen Seite stellt sie einen sozialen Raum dar, in dem Harmonie von Bedeutung und Konsens für das soziale Miteinander vonnöten ist. Auf der anderen Seite bietet sie durch formale Gremien wie die Schüler*innenvertretung Einblick in die „Logik einer funktionalen Systemwelt“²⁹⁹, die exemplarisch Strukturprinzipien des politischen Systems aufzeigt. Diese Zwischenposition ist Chance und Gefahr zugleich. Es besteht einerseits das Risiko, dass die Übertragung der Erfahrungen aus dem Nahraum zu einem „Missverstehen von Demokratie“³⁰⁰ führt, andererseits kann Partizipation aus einer Schulkultur der Anerkennung und

²⁹² P. Henkenborg (Anm. 171), S. 212.

²⁹³ Vgl. ebd.

²⁹⁴ Vgl. W. Sander (Anm. 136), S. 138.

²⁹⁵ P. Henkenborg (Anm. 171), S. 215.

²⁹⁶ Vgl. ebd.

²⁹⁷ Vgl. Sibylle Reinhardt, Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen, in: Gerhard Himmelmann / Dirk Lange (Hrsg.), Demokratiedidaktik, Impulse für die politische Bildung, Wiesbaden 2010, S. 124.

²⁹⁸ Vgl. ebd., S. 132.

²⁹⁹ ebd., S. 135.

³⁰⁰ ebd., S. 132.

einem „Wir-Gefühl“ heraus Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im demokratischen System sein.³⁰¹

Damit ist der naheliegende Zusammenhang von Demokratielernen in der Schule und politischem Interesse sowie politischer Partizipation in dieser Form nicht gegeben. Im Umkehrschluss heißt das aber nicht, dass eine demokratische Schulgemeinschaft und Schulkultur nicht zu Demokratielernen und politischer Bildung im Sinne von politischem Interesse, politischer Identität und politischen Kompetenzen beitragen kann. Die Schulkultur kann „Ausgangspunkt für Weltoffenheit und demokratische Fernsicht sein“³⁰². Diese Übertragung des Erlebens im Nahraum auf politische Strukturen ist nur nicht *von selbst* gegeben. Damit wird wiederum die Bedeutung politischer Bildung insbesondere im entsprechenden Fachunterricht gestärkt, da dort dieser kognitive Transfer angeregt werden kann. Politische Bildung muss die intermediäre Situation von Schule aktiv nutzen, um Engagement und Interesse von Schüler*innen an Herausforderungen im demokratischen, sozialen Miteinander aufzugreifen, fachlich zu qualifizieren und dabei aufzuzeigen, wie auch in den Strukturen des politischen Systems Beteiligung möglich ist.

Ähnlich sieht das May und führt ein konkretes Beispiel an, wie diese Transferleistung gelingen kann. Elemente des Demokratielernens, die aus dem sozialen Miteinander in der Schule erwachsen, beschäftigen sich oft mit den Anliegen der Schüler*innen. Damit erfolgt das Demokratielernen intrinsisch motiviert. Meistens wird jedoch der Bezug auf das unmittelbar Erlebte limitiert und „eine Anwendung des Gelernten auf größere politische Zusammenhänge“³⁰³ findet nicht statt. Regulärer Politikunterricht sollte versuchen „die Zugänge der Schüler zum Politischen stärker zu beachten, die Lernenden besser in Erkenntnisprozesse zu involvieren und so anwendungsfähiges Wissen zu erhalten.“³⁰⁴ May führt in diesem Zusammenhang ein Beispiel für Demokratielernen in der Schule im Rahmen der Planung einer Klassenfahrt an. Schüler*innen erhielten die Aufgabe, Programme für eine Klassenfahrt zu entwickeln, zu präsentieren und argumentativ zu verteidigen. Wenn auch mit Schwierigkeiten, gelang den Schüler*innen diese Aufgabe. May stellt heraus, dass von Schüler*innen bei dieser Gelegenheit Konzepte wie Interessenpluralismus, Kompromiss und Mehrheitsregeln gelernt werden können. Voraussetzung ist allerdings, dass diese Konzepte nicht zuvor schon unterrichtlich eingeführt wurden, da so über die eigene Erfahrung diese Konzeptvorstellungen entwickelt werden können. Mit dieser Erfahrung im Hintergrund beschreibt May, dass auch der Umgang mit Interessengegensätzen in Demokratien diskutiert werden kann. Beispielsweise kann die Lehrkraft zur Reflexion anregen, inwiefern bestimmte im Grundgesetz verbriefte Grundrechte in den Unterrichtsdiskussionen deutlich geworden sind. Damit ist es möglich, ausgehend von einer demokratischen Erfahrung im Nahraum, die normative Verankerung des Pluralismus im Grundgesetz herauszuarbeiten.³⁰⁵

Zusammenfassend zeigt sich damit, dass soziales Lernen im Miteinander Potential für Demokratie- und Politiklernen hat. Da eine demokratische Schulgemeinschaft aber nicht per se zu einem ausgeprägten Verständnis des politischen Systems führt, braucht es daneben pädagogisch angeregte Prozesse der Systematisierung, des Transfers und der Reflexion. Demzufolge sollten Schulen zwar ihre demokratische Schulgemeinschaft stärken, aber darüber hinaus muss Politische Bildung zur Realisierung der notwendigen Einordnung einen höheren Stellenwert erhalten.

³⁰¹ Vgl. S. Reinhardt (Anm. 297), S. 124 ff.

³⁰² ebd., S. 134.

³⁰³ Michael May, Demokratielernen oder Politiklernen?, Schwalbach/Ts. 2008, S. 25.

³⁰⁴ ebd.

³⁰⁵ Vgl. ebd., S. 27 ff.

5. Politikdidaktische Perspektiven auf „Fridays For Future“

In diesem Teil der Arbeit werden die Erkenntnisse aus der Analyse von „Fridays For Future“ als Bewegung in Kapitel 2 mit den fachdidaktischen Überlegungen aus Kapitel 3 und 4 in Verbindung gesetzt. Die Frage ist hier, wie mögliche Einordnungen der Bewegung „Fridays For Future“ aus verschiedenen Blickwinkeln der Fachdidaktik Politische Bildung aussehen können. Diese werden, wo immer möglich, mit konkreten Empfehlungen für Schule und Unterricht verbunden.

Bezogen auf das Phänomen „Fridays For Future“ werden zwei maßgebliche Facetten von „Fridays For Future“ unterschieden: Erstens kann, wenn von „Fridays For Future“ gesprochen wird, das Engagement der Schüler*innen und die damit verbundene Auseinandersetzung an der Schule gemeint sein. So wollen sich Schüler*innen z.B. an Demonstrationen beteiligen und darum findet eine (kontroverse) Diskussion in der Schulgemeinschaft statt. Zweitens kann ebenso das Anliegen der Bewegung gemeint sein. „Fridays For Future“ wird in diesem Fall als ein Repräsentant von Umweltschutz und Nachhaltigkeit angesehen. Die Unterscheidung hilft die nun folgenden Überlegungen zu strukturieren.

Mit der folgenden Darstellung von Ideen werden lediglich Hypothesen aufgestellt und ein Vorschlag für eine Diskussion gemacht. Der Schwerpunkt der Auseinandersetzung liegt auf möglichen Chancen und Potentialen durch „Fridays For Future“. Die Vorschläge sind durch ihren abstrakten Charakter begrenzt, können also keine individuellen Rahmenbedingungen an den Schulen mit einbeziehen. Dieser fehlende praktische und empirische Blickwinkel wird in Kapitel 6.4 ergänzt. Bedingt durch ihren Hypothesencharakter sind die einzelnen Abschnitte als in sich geschlossene kurze didaktische Artikel formuliert.

5.1. „Neutralität“ im Umgang mit „Fridays For Future“

Nachdem im Kapitel 4.1.3.1 die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses vorgestellt und die Diskussion um „Neutralität“ im Umgang mit Aussagen der AfD skizzierten wurden, möchte dieser Abschnitt diese Fragestellungen auf die Bewegung „Fridays For Future“ übertragen. Können sich die Schule und Lehrer*innen aktiv für oder gegen „Fridays For Future“ positionieren? An dieser Stelle findet nicht nur eine Betrachtung des Unterrichts Politischer Bildung unter politikdidaktischen Gesichtspunkten statt, sondern wird ebenfalls gefragt, wie auf schulischer Ebene Kontroversität realisiert werden kann.

Zur Bewertung möglicher Umgangsformen werden die gleichen Überlegungen wie in den Ausführungen zur AfD in Kapitel 4.1.3.1 zugrunde gelegt. Auf Ebene der individuellen Lehrkraft stellen das Kontroversitätsgebot, das Überwältigungsverbot und das Mäßigungsgebot aus dem Beamtenrecht begrenzende Faktoren dar. Zunächst wird der Frage nachgegangen, ob sich ein*e Lehrer*in im Unterricht oder in der Schule positionieren kann (oder muss) und an welcher Stelle das Gebot der Kontroversität Grenzen setzt.

Darf ein*e Lehrer*in die eigene Meinung äußern?

Aus dem Beutelsbacher Konsens folgend müssen innerhalb der Grenzen der fdGO diejenigen Positionen kontrovers dargestellt werden, die in der Gesellschaft kontrovers diskutiert werden.³⁰⁶ Daraus folgt kein Verbot für eine Positionierung der Lehrkraft, eine Lehrkraft kann sich demnach unter Beachtung dieser Bedingung politisch positionieren und kann z.B. Unterstützung für die „Fridays For Future“ formulieren. Um der Kontroversität im Unterricht tatsächlich und praktisch

³⁰⁶ Vgl. H.-G. Wehling (Anm. 216), S. 179.

gerecht zu werden, stellen sich dem*der Lehrer*in allerdings Herausforderungen. Dem*der Lehrer*in muss der eigene Einfluss auf die Schüler*innen durch Meinungsäußerungen im Unterricht bewusst sein. Pohl formuliert, dass durch das Abhängigkeitsverhältnis, in welchem Schüler*innen zu den Lehrer*innen stehen, Schüler*innen sich mitunter stark an der Meinung der Lehrkraft orientieren.³⁰⁷ Ebenso darf nicht der Eindruck entstehen, dass die Meinungsäußerungen des*der Lehrers*in in zukünftigen Diskussionen ein höheres Gewicht haben.³⁰⁸ Durch die Positionierung eines*einer Lehrers*in können aber auch große Potentiale freigesetzt werden. Eine sich politisch positionierende Lehrkraft ist ein Vorbild und kann Motivation und Interesse der Schüler*innen wecken und fördern.³⁰⁹ In dem Kontroversitätsgebot kann zuletzt auch die Forderung gesehen werden, dass Lehrer*innen flexibel bestimmte Meinungen stärken, also in Abhängigkeit von der Meinungsverteilung innerhalb der Lerngruppe eine provozierende oder moderierende Rolle einnehmen.³¹⁰ Zusammenfassend ist damit eine persönliche Positionierung der Lehrkraft auch im Kontext von „Fridays For Future“ möglich, diese muss aber mit Blick auf die zu erhaltende Kontroversität im Unterricht abgewogen werden.

„Fridays For Future“ als parteipolitisches Engagement?

Aus dem für viele Lehrer*innen maßgeblichen Beamtenstatusgesetz³¹¹ kann die Mäßigung der Lehrperson bezüglich parteipolitischen Engagements abgeleitet werden.³¹² Im Zuge dieser Forderung nach Mäßigung stellt sich die Frage, ob eine Unterstützung von „Fridays For Future“ ein parteipolitisches Engagement darstellt. „Fridays For Future“ ist nicht als politische Partei organisiert und beruft sich grundsätzlich auf die Einhaltung der Vereinbarungen des Pariser Klimaabkommens (siehe dazu Kapitel 2.1). Dieser Vertrag wurde unter Beteiligung einer CDU- und SPD-regierten Regierung beschlossen und muss damit in Konsequenz mit ihren Parteipositionen vereinbar sein. Die FDP sieht sich auch diesem internationalen Vertrag verpflichtet³¹³, die Parteien Bündnis 90/Die Grünen³¹⁴ und Die Linke ebenfalls³¹⁵. Die AfD lehnt mehrheitlich eine klimafreundliche Politik ab.³¹⁶ Damit räumt die Mehrheit der Parteien dem Anliegen von „Fridays For Future“ eine Wichtigkeit ein. Die Art und Weise der Umsetzung von klimaschützenden Maßnahmen und des notwendigen Umfangs ist jedoch Gegenstand zwischenparteilicher Debatten. Damit ist die Forderung von „Fridays For Future“, die Einhaltung des Pariser Klimaschutzabkommens, nicht exklusiv für eine Partei. Konsequenterweise ist damit

³⁰⁷ Vgl. Kerstin Pohl, Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung?, <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193225/kontroversitaet?p=all>, Zugriff am 23. Februar 2020.

³⁰⁸ Vgl. Bernd Overwien, Politische Bildung ist nicht neutral, in: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit 4 (2019) 1, S. 28.

³⁰⁹ Vgl. ebd., S. 29.

³¹⁰ Vgl. Tilman Grammes, Kontroversität, in: Wolfgang Sander / Klaus Ahlheim (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2005, S. 135 f.

³¹¹ Vgl. §33 BeamStG

³¹² Vgl. J. Wieland (Anm. 222).

³¹³ Vgl. Freie Demokratische Partei, Für eine europäische Klimapolitik, die im Weltmaßstab wirklich was bewegt, <https://www.fdp.de/forderung/fuer-eine-europaeische-klimapolitik-die-im-weltmassstab-wirklich-etwas-bewegt>, Zugriff am 23. Februar 2020.

³¹⁴ Vgl. Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen, Pariser Klimaschutzabkommen konsequent umsetzen, <https://www.gruene-bundestag.de/themen/klimaschutz/pariser-klimaschutzabkommen-konsequent-umsetzen>, Zugriff am 23. Februar 2020.

³¹⁵ Vgl. Bernd Riexinger, Lorenz Gösta Beutin, Das Klima, nicht den Kapitalismus retten, <https://www.die-linke.de/start/nachrichten/detail/das-klima-nicht-den-kapitalismus-retten/>, Zugriff am 23. Februar 2020.

³¹⁶ Vgl. Matthias Kamann, AfD will Politik zum Klimaschutz in Deutschland komplett stoppen, in: Die Welt vom 15. Oktober 2019.

„Fridays For Future“ ebenfalls nicht nur mit einer Partei verbunden. Auf dieser Grundlage scheint Engagement einer Lehrkraft bei „Fridays For Future“ im Sinne des Beamtenrechts keine besondere Mäßigung zu erfordern.

Neben der unmittelbaren politischen Positionierung profilieren sich Parteien allerdings ebenfalls über eine unterschiedliche thematische Schwerpunktsetzung. Politische Parteien in ihren Programmen und Entscheidungsträger*innen in ihren Entscheidungen müssen häufig zwischen einer Reihe von berechtigten Anliegen abwägen und Schwerpunkte setzen. So lässt sich kaum bestreiten, dass die Partei Bündnis 90/Die Grünen sich durch die starke Priorisierung des Umweltschutzes in ihrem Programm auszeichnet. Ist es damit als parteipolitisches Engagement anzusehen, wenn eine Schule in einem schulischen Programm Prioritäten ähnlich der einer Partei wählt? Einem parteipolitischen Engagement *gleich* kommt eine solche Priorisierung nicht, da trotz ähnlicher Schwerpunktthemen noch große Unterschiede in der Gestaltung von konkreten Programmen bestehen können. Hier wird die Meinung vertreten, dass ebenso eine solche Schwerpunktsetzung für Lehrer*innen im Unterricht und für die Schule als Institution möglich ist und kein parteipolitisches Engagement darstellt. Denn entscheidend ist die *Begründung* eigener Prioritäten. Diese darf im Falle der Schule nicht auf dem Programm einer Partei basieren. Es muss demnach für die Institution Schule ersichtlich sein, warum jene thematischen Prioritäten gewählt wurden und weshalb diese zur Schulgemeinschaft passen. Wenn sich die Prioritäten nah an der Programmatik einer Partei bewegen, muss der Erhalt von Kontroversität im besonderen Maß Anspruch der Schule sein. Es muss also, überspitzt gesprochen, deutlich werden, warum durch eine Priorisierung von Umweltschutz an der Schule, nicht immer automatisch die Vorschläge der Partei Bündnis 90/Die Grünen ideale politische Lösungen darstellen. Schlussendlich muss eine Schulgemeinschaft frei entscheiden können, welche Themen für sie wichtig sind. Ansonsten käme es zu einer denkwürdigen Konsequenz: Darf keine Schule und kein*e Lehrer*in Umweltschutzthemen priorisieren, nur weil eine Partei dies tut? Das scheint keineswegs eine praktikable Lösung zu sein.

Demokratische Beteiligungsstrukturen innerhalb der Schule können der schulischen Schwerpunktsetzung ihre Brisanz nehmen. Wenn durch einen gemeinsamen Beschluss der Schulgemeinschaft ein Leitbild mit starker Betonung des Umweltbewusstseins verabschiedet wird, ist eine entsprechende Priorisierung der Institution Schule in hohem Maß legitimiert. Damit Schüler*innen dort ihre Interessen vollumfänglich zum Ausdruck bringen können, sind eine auf Anerkennung und Wertschätzung basierende Schulkultur und eine vitale Schüler*innenvertretung essenziell (siehe dazu Kapitel 5.2).

Welchen Stellenwert hat Umweltschutz?

Nachdem nun auf die Frage nach Umgang mit Kontroversität und notwendiger Mäßigung durch parteipolitisches Engagement eingegangen wurde, stellt sich die Frage nach Konsequenzen aus dem besonderen Anliegen der Bewegung. Anders ausgedrückt: Ist Umweltschutz wie ein beliebig anderes Thema an der Schule zu behandeln? Zunächst bewegen sich die Themen Klimaschutz, Umweltschutz und Nachhaltigkeit, die Anliegen der Bewegung „Fridays For Future“, im „kontroversen Raum“ von Diskussionen. Das bedeutet, dass Diskussionen in vollem Maß kontrovers geführt werden können, da diese Themen für sich genommen keine nicht-kontroversen Bestandteile der fdGO betreffen. Das klammert aus, dass innerhalb von Diskussionen Aussagen von Personen oder Gruppen dennoch gegen Grundsätze der fdGO verstoßen können und damit nicht kontrovers wären. Grundsätzlich wird dem Schutz der Umwelt bzw. der natürlichen Lebensgrundlagen im Grundgesetz³¹⁷, in der sächsischen

³¹⁷ Vgl. Art. 20a GG

Landesverfassung³¹⁸ und im sächsischen Schulgesetz³¹⁹ ein besonderer Wert eingeräumt. Das Schulgesetz formuliert, dass Schule „zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beitragen [soll]“³²⁰ und das dies, in Kombination mit weiteren Aspekten, durch den Wert der „Erhaltung der Umwelt“³²¹ geschehen soll. Ebenso formuliert die sächsische Verfassung die „Erhaltung der Umwelt“³²² als einen Grundsatz der Erziehung und Bildung. Damit sind die Themen von „Fridays For Future“ nicht komplett beliebig, sondern stellen einerseits für den Staat eine verbrieft Priorität und andererseits für die Schule eine Verpflichtung zu entsprechender Bildung und Erziehung dar. In den angeführten gesetzlichen Grundlagen ist aber Umweltschutz oder die Erziehung zum Umweltbewusstsein immer eine gleichrangige Priorität neben vielen anderen. Damit ergibt sich aus der rechtlichen Verankerung keinesfalls die gleiche Konsequenz wie aus den grundgesetzlichen Verankerungen der fdGO. Es handelt sich bei Umweltschutz um einen von vielen Abwägungsgegenständen, zu deren Berücksichtigung sich der Staat verpflichtet. Der Unterschied zur fdGO kann ebenfalls durch die Verankerung im Grundgesetz gezeigt werden. Ist das Demokratieprinzip aus Art. 20 Absatz 1 GG und Art. 20 Absatz 2 GG als Teil der fdGO durch die Ewigkeitsklausel in Art. 79 Absatz 3 GG geschützt, so sind die Bestimmung zum Umweltschutz in Form des Schutzes der natürlichen Lebensgrundlagen in Art. 20a GG lediglich eine nicht weiter geschützte Staatszielbestimmung. Damit verfügt der Umweltschutz über eine weitaus niedrigere juristische Qualität als die Bestandteile der fdGO.

Daraus folgend stellt sich die Frage, welche Folgen diese rechtliche Qualität für die Auseinandersetzung auf schulischer und unterrichtlicher Ebene hat. An dieser Stelle müssen diese verschiedenen Ebenen innerhalb der Schule unterschieden werden, da sich jeweils spezifische Abwägungen ergeben. Schule und damit ebenso Unterricht fußen auf genannten gesetzlichen Festlegungen zu Bildungs- und Erziehungszielen. Folglich ist die Schule rechtlich gebunden, neben vielen weiteren Dingen, Erziehung zu einem bewussten Umgang mit der Umwelt zu leisten. Damit kann in der Schule und im Unterricht begründet werden, warum Projekte zum Umweltschutz initiiert werden.

Die besondere Rolle Politischer Bildung

In einer besonderen Situation befindet sich aber Unterricht Politischer Bildung. Für die konsequente Umsetzung des Kontroversitätsprinzips müssen auch thematische Schwerpunktsetzungen der Schule kontrovers diskutiert werden. Entscheidet sich die Schule für eine Profilierung als umweltbewusste Schule, muss diese Auswahl kontrovers im Unterricht Politischer Bildung diskutiert werden. Dabei macht es keinen Unterschied, ob die Begründung der Priorisierung von Seiten der Schule auf einer gesetzlichen Grundlage basiert. So gibt es Pohl folgend keinen Grund, warum Gesetze als Ergebnis eines politischen Willensbildungsprozesses nicht ebenso kontrovers diskutiert werden können.³²³ Argumentiert werden könnte lediglich, dass gesetzliche Grundlagen in einer Demokratie durch den durchlaufenden Gesetzgebungsprozess Legitimation erfahren haben und daher weniger kontrovers einzuschätzen sind. Davon unabhängig muss aber ergänzt werden, dass insbesondere Bildungs- und Erziehungsziele zu einem großen Anteil Prinzipien der fdGO widerspiegeln und damit ebenfalls als nicht-kontrovers anzusehen sind. Wie in Kapitel 2.2 gezeigt wurde, verfügt „Fridays For Future“ über ein Repertoire an Aktionsformen. Auch diese sind als kontrovers zu bewerten,

³¹⁸ Vgl. Art. 101 Absatz 1 Verfassung des Freistaates Sachsen

³¹⁹ Vgl. §1 Absatz 3 SächsSchulG

³²⁰ §1 Absatz 3 Satz 1 SächsSchulG

³²¹ §1 Absatz 3 Satz 2 SächsSchulG

³²² Art. 101 Verfassung des Freistaates Sachsen

³²³ Vgl. K. Pohl (Anm. 307).

da es keine nicht-kontroverse Begründungsgrundlage für *bestimmte* Aktionsformen gibt. In unterrichtlicher Umsetzung treten durch die Diskussion politischer Umsetzungsmöglichkeiten von Umweltschutz unterschiedliche parteipolitische und gesellschaftliche Positionen zum Vorschein. Bei konsequenter Umsetzung politikdidaktischer Prinzipien auf schulischer Ebene findet auch innerhalb der Schulgemeinschaft eine offene, kontroverse Diskussion über Schwerpunkte der Schule statt. Schlussendlich sind damit die Gegenstände Klimaschutz,, Umweltschutz und Nachhaltigkeit einerseits eine (von vielen) Priorität(en) von Schulen in der Erziehung von Schüler*innen, andererseits bewegen sich die Themen des Anliegens und die Priorisierung der Schule im Unterricht der Politischen Bildung eindeutig im Raum kontrovers zu diskutierender Inhalte.

Abschließend stellt sich noch die Frage, ob eine gemeinsame schulische Demonstrationsteilnahme sich mit der Kontroversität und Überwältigungsverbot in der Schule vereinbaren lässt. Demonstrationen sind ein eindeutiger Ausdruck kollektiven politischen Willens. In Demokratien sind sie ein gewaltfreies, starkes Mittel, um Meinungen auszudrücken. Mit Blick auf diese Funktion im demokratischen System ist es unbedingt notwendig, dass bei einer Teilnahme das Anliegen der Demonstration durch alle Teilnehmenden tatsächlich unterstützt wird. Daraus folgt, dass die Teilnahme an einer Demonstration in der Schule oder aus der Schule heraus niemals verpflichtend sein darf. Dabei muss darauf geachtet werden, dass die Teilnahme nicht nur formal, sondern faktisch freiwillig erfolgt und nicht stark durch soziale Gruppendynamiken beeinflusst ist. Eine Ausnahme der Freiwilligkeit kann das Kennenlernen von Demonstrationen im Rahmen des Unterrichts Politischer Bildung darstellen. Bei einer so gearteten Teilnahme muss zu jeder Zeit erkennbar sein, dass die Schüler*innen nicht Teil der Demonstration sind, sondern sie als Aktionsform im Rahmen des Unterrichts kennenlernen. Generell ist ebenfalls unter Beachtung der Überlegungen zur Mäßigung parteipolitischen Engagements die Beteiligung von Lehrer*innen bei Demonstrationen möglich. Wenn außerdem die dargestellten Überlegungen zur Kontroversität berücksichtigt werden, besteht nur geringes Risiko zur Überwältigung. Lehrer*innen müssen sich ihrer Rolle bewusst sein, ihren Einfluss auf die Schüler*innenschaft reflektieren und sich primär als Unterstützer*innen von Initiativen der Schüler*innen verstehen (dazu politisches Service-Learning in Kapitel 5.3).

In der Konsequenz folgt daraus, dass Schulen auf Grundlage der Bildungsziele in Landesverfassung und Schulgesetz Umweltschutz, Klimaschutz und Nachhaltigkeit als Themen z.B. über Projekte oder im Leitbild schulisch verankern können. Die Institution Schule begründet gefundene Prioritäten und bezieht dabei idealerweise die Schulgemeinschaft demokratisch mit ein. Unterricht der Politischen Bildung (und gegebenenfalls auch die an politikdidaktischen Prinzipien orientierte Schule) fördert die kritische Auseinandersetzung mit der schulischen Prioritätensetzung sowie den Umgang mit Klimaschutz, Umweltschutz und Nachhaltigkeit in Politik und Gesellschaft. Standpunkte der Parteien sowie weitere maßgebliche Perspektiven innerhalb der Gesellschaft treten unabhängig von der Einstellung des*der Lehrers*in zum Vorschein. Ein Teil der unterrichtlichen Diskussion ist ebenfalls die *individuelle* rechtliche Situation der Schüler*innen, die sich zwischen Schulpflicht und Demonstrationsfreiheit bewegt. Eine Teilnahme an Demonstrationen im schulischen Kontext oder aus ihm heraus erfolgt zu jeder Zeit freiwillig.

5.2. Im Miteinander Politik lernen

Nachdem im vorherigen Abschnitt der Fokus auf den Lehrer*innen und der Schule lag, werden in diesem und dem folgenden Abschnitt die möglichen Formen des Lernens bei „Fridays For Future“ untersucht. Dafür werden hier Ausführungen zum Politik- und Demokratielernen aus dem Kapitel 4.2.2 aufgegriffen. Hier soll nun untersucht werden, welche Potentiale sich aus sozialem und politischem Lernen im Rahmen des Engagements der Schüler*innen ergeben. Dafür wird zunächst der Einfluss einer demokratischen Schulkultur dargestellt. Anschließend werden die Möglichkeiten der Schüler*innenvertretung und darauf aufbauend die Rolle Politischer Bildung beschrieben.

Wertschätzende Schulkultur als Basis für Engagement

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die Grundannahme einer fiktiven Schule, an der Schüler*innen sich in größerem Umfang bei „Fridays For Future“ beteiligen möchten. Erste Hypothese ist es, dass Schüler*innen grundsätzlich an der Gestaltung ihres Umfeldes interessiert sind und daher Ideen und Wünsche zur Veränderung der Schulgemeinschaft haben, diese aber nicht immer artikulieren. Daraus folgt als weitere Hypothese, dass diese Wünsche der Schüler*innen im Falle einer *auf Anerkennung basierenden demokratischen Schulkultur* tatsächlich Eingang in die schulische Diskussion finden. Aus einem wertschätzenden Umfeld heraus, so die Annahme, bringen sich Schüler*innen gerne ein. Diese Schulkultur entwickelt Interessen der Schüler*innen und gibt ihnen Mut zur Beteiligung.

Basierend auf den Erkenntnissen des Demokratie- und Politiklernens in Kapitel 4.2.2 ist eine Reihe von Maßnahmen denkbar, mit denen eine solche Schulkultur entwickelt werden kann. Zunächst zielen einige in dem Kapitel dargestellten Aspekte auf die Ausbildung einer wertschätzenden Haltung der gesamten Schulgemeinschaft ab. Eine Anerkennungskultur der Schule fokussiert weniger auf Leistung und Bewertung, sondern stellt das Interesse und Engagement der Schüler*innen sowie das wertschätzende Miteinander in den Vordergrund. Die denkbaren Maßnahmen zur Entwicklung einer solchen Kultur sind für jede Schule individuell. Ein Ansatzpunkt stellt dennoch die Interaktionsstruktur dar, die durch weniger starke Lehrer*inzentrierung und partizipative Arbeitsformen im Unterricht symmetrischer und damit demokratischer gestaltet werden kann.³²⁴ Weitere Möglichkeiten lassen sich aus den Vorstellungen zur Partizipation ableiten. Basis ist hier ebenfalls eine Kultur der Anerkennung. Die Einführung von Formaten, wie z.B. „Jugend debattiert“, stellt eine einfache Möglichkeit dar, eine lebhafte Kultur des Meinungsaustausches anzustoßen.³²⁵ Weitere Umsetzungsformen einer anerkennenden, aber auch demokratischen Schulkultur finden sich bei Kahn. Sie formuliert institutionalisierte Verfahren der Konfliktbearbeitung, Rituale zur Anerkennung von Arbeitsergebnissen, die Kooperation mit externen Partnern und die Einbindung in die regionale Bildungslandschaft als Charakteristika einer demokratischen Schulkultur.³²⁶ Abschließend wurden weitere Formen der Partizipation in Kapitel 4.2.2 darin gesehen, dass Schüler*innen Einfluss auf die Gestaltung des Lebens in der Schulgemeinschaft nehmen können und sich mit den Anliegen dieser identifizieren.³²⁷ Diese beiden Formen der Partizipation können durch die entsprechende Gestaltung der Schüler*innenvertretung realisiert werden.

³²⁴ Vgl. J. Detjen (Anm. 67), S. 10.

³²⁵ Vgl. P. Henkenborg (Anm. 171), S. 215.

³²⁶ Vgl. Ulrike Kahn, Demokratische Schulkultur und Demokratielernen im Unterricht, in: Ute Erdsiek-Rave / Marei John-Ohnesorg (Hrsg.), Demokratie lernen - eine Aufgabe der Schule?!, Bonn 2015, S. 39.

³²⁷ Vgl. P. Henkenborg (Anm. 171), S. 215.

Möglichkeiten der Schüler*innenvertretung

Wie muss aber eine Schüler*innenvertretung arbeiten, um von Schüler*innen als Form der Repräsentation und als Möglichkeit der Partizipation gesehen zu werden? Weitere Hypothese ist es an dieser Stelle, dass eine *vitale Schüler*innenvertretung* auf vielfache Weise positiv wirkt. Sie ist ein Ausdruck der Schulkultur, Partizipationsort und wirkt als Kontext politischen und sozialen Lernens. Sie charakterisiert sich dadurch, dass sich in ihr Schüler*innen vertreten fühlen, sie ein Ort zur Austragung von Konflikten innerhalb der Schüler*innenschaft ist und zur Vertretung von Interessen in Auseinandersetzung mit anderen Akteuren der Schule tritt.

Damit sie in dieser, schulgesetzlich bereits verankerten³²⁸, Form wirklich wahrgenommen wird, müssen einige Bedingungen erfüllt sein. Erstens muss die Schüler*innenvertretung über bedeutende Kompetenzen verfügen. Neben der oft üblichen und in den Landesverfassungen verankerten Informations- und Beschwerderechte wäre als Maßnahme denkbar, ihre Verantwortungsbereiche zu erweitern. Möglich ist es, der Schüler*innenvertretung Verfügungsgewalt über ein eigenes Budget zu übertragen oder Projekttag unter alleinige Verantwortung dieses Gremiums zu stellen. Zweitens muss sie neben den anderen Vertretungsorganen als ein gleichwertiger Partner in der Schulgemeinschaft angesehen werden. Dafür ist es notwendig, dass für die gesamte Schulgemeinschaft wichtige Entscheidungen unter intensiver Einbindung der Schüler*innenvertretung z.B. im Mehrheitsprinzip gefunden werden. Damit kann beispielsweise eine Idee von Schüler*innen mit Unterstützung der Lehrer*innen und Eltern, aber gegen Willen der Schulleitung durchgesetzt werden. Tatsächliche Wirkung entfaltet dieses Gremium dann, wenn nicht jede Entscheidung schlussendlich durch die Schulleitung verhindert werden kann. Drittens müssen Schüler*innen zu der Arbeit in der Vertretung befähigt werden. Das Erlernen notwendiger Kompetenzen kann durch den Unterricht Politischer Bildung begleitet werden (siehe dazu politisches Service-Learning in Kapitel 5.3). Zuletzt und viertens muss die Arbeit der Schüler*innenvertretung und der gesamten Schulkonferenz transparent erfolgen, damit Positionen, Konflikte und Lösungen für alle Mitglieder der Gemeinschaft sichtbar werden.

Eine Schüler*innenvertretung dieser Art eröffnet nun viele Möglichkeiten. Durch Umsetzung der genannten Kriterien wird auf Ebene des*der Schülers*in eine Identifikation mit der Schulgemeinschaft gefördert, ebenso wie die Motivation zur Beteiligung. Außerdem bietet die Schüler*innenvertretung Potentiale zum sozialen und politischen Lernen. Im Austausch über mögliche Projekte innerhalb einer Klassengemeinschaft oder die Arbeit der Vertreter*innen selbst im Gremium werden soziale Kompetenzen bzw. Kompetenzen im Sinne der Handlungsfähigkeit des GPJE-Modells gefördert. Bezüglich politischen Lernens kann durch Agieren in der Schüler*innenvertretung die Möglichkeit gesehen werden, aus Anliegen der Schulgemeinschaft heraus, Strukturelemente und -prinzipien von politischen und gesellschaftlichen Systemen kennenzulernen (siehe dazu Kapitel 4.2.2). Hypothese ist es, dass durch Reflexion der Handlungen der Schüler*innenvertretung, z.B. einer Auseinandersetzung mit der Schulleitung, Strukturprinzipien des schulischen Mikrosystems kennengelernt werden. Diese können für den Erwerb politischen Wissens auf Zusammenhänge im politischen System übertragen werden. Konkret können durch eine vitale Schüler*innenvertretung beispielsweise Prinzipien der Repräsentation und Mehrheitsverfahren gelernt werden. Darüber hinaus ist durch die Interaktionen mit anderen Akteuren innerhalb der Schule das Erlernen von Interessenpluralismus und Aushandlungsprozessen innerhalb einer Gemeinschaft möglich. Der Argumentation aus Kapitel 4.2.2 folgend muss davon ausgegangen werden, dass insbesondere die

³²⁸ Vgl. §51 SächsSchulG

Potentiale politischen Lernens ohne strukturierte pädagogische Begleitung nicht ausgeschöpft werden können.

Chance von Politischer Bildung und „Fridays For Future“

Unterricht Politischer Bildung kann diesen Transfer auf politische Aspekte unterstützen. Durch die Auseinandersetzung mit einem für Schüler*innen interessanten Thema in den schulischen Gremien wie der Schüler*innenvertretung kann die Logik dieser Systeme deutlich werden. Die Aufgabe Politischer Bildung dabei ist es, zur Reflexion anzuregen, damit diese Prinzipien tatsächlich sichtbar werden. Die Anregung zu Transfer ausgehend von den Erfahrungen im schulischen, sozialen System ist als zweiter Aspekt ebenfalls Aufgabe Politischer Bildung. Insbesondere, wenn strukturgebende Prinzipien wie Interessenpluralismus nicht unterrichtlich eingeführt werden, sondern die Notwendigkeit des Konzepts im sozialen Nahraum direkt erfahren wird, ist sehr anschauliches, schüler*innenorientiertes Lernen möglich.

Die Rolle von „Fridays For Future“ liegt darin, auf vielfache Weise den Anstoß für Entwicklungen einer Schulkultur und einer starken Stellung der Schüler*innenvertretung zu geben. Zunächst kann mit dem Engagement von Schüler*innen für Schulleitungen und Lehrer*innen deutlich werden, welches Potential im Engagement von Schüler*innen liegt. Demnach sehen Lehrer*innen nicht nur welche Schwierigkeiten Projekte oder Demonstrationsteilnahmen für die Durchführung des übrigen Unterrichts mit sich bringen, sondern welche Chancen im Lernen durch Engagement liegen. Es kann ein Momentum innerhalb der Schulgemeinschaft entstehen, welches auch die Schüler*innenvertretung vitalisiert. An der Auseinandersetzung mit „Fridays For Future“ in der Schulgemeinschaft kann deutlich werden, warum es dieses Gremium in der Schule braucht. Voraussetzung ist, dass dem Engagement der Schüler*innen Raum gegeben wird – durch die demokratische, wertschätzende Schulkultur, die Schüler*innenvertretung mit tatsächlichen und sichtbaren Kompetenzen und dem unterstützenden Unterricht der Politischen Bildung.

5.3. Lernen in Bewegung: Interesse, Emotionen und Aktionen

Dieser Abschnitt stellt den*die Schüler*in in den Fokus der Überlegungen und untersucht, welche Chancen die Anliegen Klimaschutz, Umweltschutz und Nachhaltigkeit von „Fridays For Future“ für die Stärkung politischer Handlungskompetenz bei Schüler*innen bieten. Dafür wird Bezug auf fachdidaktische Prinzipien aus Kapitel 4.1.3.2, den Einfluss von Emotionen und das Konzept des „Service-Learnings“ genommen. Dabei wird die politische Handlungskompetenz weiter verstanden als politische Handlungsfähigkeit in der Konzeption der GPJE. Diese Kompetenz beschränkt sich nicht auf diskursive, reflexive und kognitive Komponenten, sondern schließt auch Kompetenzen tatsächlicher politischer Aktivitäten ein.

Mit Angst und Zuversicht in die Zukunft

Die leitende Hypothese dieses Abschnitts ist es, dass die zentrale Chance für eine Auseinandersetzung mit „Fridays For Future“ sich aus dem ehrlichen, intrinsischen Interesse der Schüler*innen an dieser Bewegung ergibt. Laut einer Studie des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit und dem Bundesumweltamt sprechen junge Befragte dem

Umwelt- und Klimaschutz eine große Bedeutung zu.³²⁹ Ein Interesse von Schüler*innen ergibt sich neben dem Anliegen der Bewegung auch durch das durch die Bewegung vorgenommene Framing. „Fridays For Future“ setzt sich demnach mit ihren Themen für Belange aller Menschen ein, formuliert aber angesichts der vermeintlichen Tatenlosigkeit der älteren Generationen eine besondere Verantwortung der Jungen. Damit ist ein Narrativ geschaffen, welches Demonstrationsteilnahmen für einen beträchtlichen Anteil junger Menschen attraktiv werden lässt. Erkenntnisse aus der Shell-Studie zeigen, dass die Themenkomplexe Umwelt und Klima von Schüler*innen daneben noch mit einer anderen Emotion verbunden werden. In dieser Studie wurden Schüler*innen danach gefragt, was ihnen Angst bereite. Die befragten Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gaben „Umweltverschmutzung“ und „Klimawandel“ zusammen mit der „Angst vor Terroranschlägen“ am häufigsten an. Mehr als 60% der Befragten 12-25-Jährigen drückten Angst vor diesen drei Themen aus.³³⁰

Orientiert sich nun die Schule und der Unterricht an dem Interesse der Schüler*innen kann darin Ausdruck des politikdidaktischen Prinzips der Adressat*innenorientierung und Konsequenz des Schüler*inneninteresses des Beutelsbacher Konsenses gesehen werden. Adressat*innenorientierung stellt, wie in Kapitel 4.1.3.2 gezeigt, allerdings nicht nur das Interesse der Zielgruppe in den Mittelpunkt, sondern fordert von politischen Bildner*innen, einen aus Perspektive der Lernenden passenden Lernweg zu entwickeln. Zentrale Hypothese ist es nun, dass durch eine starke Orientierung am Schüler*inneninteresse Motivation freigesetzt wird, sodass Bildungsangebote auf dieser Grundlage viele politische Lernprozesse anstoßen können. Für den Unterricht Politischer Bildung folgt daraus, dass bei großem Interesse an „Fridays For Future“ einer Thematisierung der Bewegung im Unterricht Raum gegeben werden sollte. Das so häufig als fehlend bemängelte politische Interesse kann jetzt Ansatzpunkt für die Auseinandersetzung mit politischen Inhalten bieten. Wenn Schüler*innen aber wenig Interesse zeigen, sind der unterrichtlichen Thematisierung von Klimaschutz, Umweltschutz und Nachhaltigkeit Grenzen gesetzt. Grundsätzlich ist es ebenfalls Rolle einer normativ geprägten Politischen Bildung, Auseinandersetzungen mit als wichtig erachteten Themen anzuregen. Nichtsdestotrotz ist die Schüler*inmotivation ein nicht zu unterschätzender Treiber von Lernprozessen.

Neben Interesse werden klimabezogene Themen aber ebenfalls mit Angst verbunden. Szenarien ausbleibenden Klimaschutzes zeichnen Bilder einer von Umweltkatastrophen geprägten Zukunft. Deshalb lässt sich leicht nachvollziehen, warum Schüler*innen Angst vor Umweltverschmutzung und dem Klimawandel verspüren. Im Rahmen des Demonstrationsengagements bei „Fridays For Future“ machen Teilnehmende eine andere emotionale Erfahrung. Sie erleben das bestärkende Gefühl, gemeinsam etwas verändern zu können (siehe dazu Kapitel 2.4). Dieses Gefühl ist für Protestbewegungen nicht unüblich. Breit führt am Beispiel von Stuttgart 21 an, dass diese gemeinsamen Emotionen zur Gemeinschaftsbildung innerhalb von sozialen Bewegungen beitragen.³³¹ Auf Ebene des Anliegens von „Fridays For Future“ und durch die Beteiligung bei Demonstrationen ergeben sich zwei sehr unterschiedliche Emotionen: Zuversicht und Angst.

³²⁹ Vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit, Zukunft? Jugend fragen!, Nachhaltigkeit, Politik, Engagement - eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen, Deutschland, Berlin, S. 15.

³³⁰ Vgl. Mathias Albert / Klaus Hurrelmann / Gudrun Quenzel, Jugend 2019, Eine Generation meldet sich zu Wort, Weinheim/Basel 2019, S. 15.

³³¹ Vgl. Gotthard Breit, Politische Beteiligung durch Politikunterricht?, in: Georg Weißeno / Hubertus Buchstein (Hrsg.), Politisch handeln, Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen, Bonn 2012, S. 251.

Auseinandersetzung mit Emotionen durch Handlungen

Zuversicht als positive Emotion eröffnet im Unterricht Politischer Bildung zahlreiche Möglichkeiten. Durch das Engagement bei Demonstrationen ist ein Zugang in den politischen Raum geschaffen, indem auf vielfache Weise politische Kompetenzen entwickelt werden können. Wie kann Unterricht Politischer Bildung aber mit der Emotion der Angst umgehen? Die entsprechenden fachdidaktischen Überlegungen setzen einen Schritt früher an. Zunächst muss im Unterricht anerkannt werden, dass Themen politischer Auseinandersetzungen über emotionale Komponenten verfügen. Unterricht Politischer Bildung sollte diese Dimension thematisieren, zur Reflexion anregen und damit Schüler*innen nicht in der individuellen emotionalen Auseinandersetzung allein lassen.³³² Auch bezogen auf Angst fügt Overwien an, dass diese thematisiert werden muss.³³³ Mit Blick auf den Klimawandel beschreibt er weiter, dass bisher die kollektive gesellschaftliche Bewältigungsstrategie in der Verdrängung und in der Hoffnung auf technologischen Fortschritt besteht. Aufgabe von Bildung könne in der Stärkung des Mensch-Natur-Verhältnisses bestehen. Für Politische Bildung speziell wird die Rolle darin gesehen, Möglichkeiten zur Veränderung aufzuzeigen.³³⁴

Veränderungen können durch eigene Handlungen erreicht werden. Nicht nur dafür, sondern auch für eine aktive Angstbewältigung wird Potential in politischen Handlungen gesehen.³³⁵ Mit Blick auf die Ausführungen zum fachdidaktischen Prinzip der Handlungsorientierung in Kapitel 4.1.3.2 wird hier der Position von Reinhardt gefolgt, nach der Spielraum für die Planung und Begleitung von politischen Aktionen innerhalb der Schule besteht.³³⁶ Damit eine politische Handlung in der Schule nicht nur reinem Aktionismus folgt, muss sie der Erreichung eines Zwecks dienen und das Vorgehen reflektiert werden. Hier wird außerdem die Meinung vertreten, dass Initiative und Interesse von Seiten der Schüler*innen Voraussetzung für eine aus der Schule heraus entwickelten politischen Aktion sind. Die Schule und der Unterricht Politischer Bildung können zwar durch eine wertschätzende Schulkultur (siehe Kapitel 5.2) ein förderliches Umfeld und durch Anstöße im Unterricht inhaltliche Impulse liefern, letztendlich muss aber von Schüler*innen die Initiative für eine politische Handlung ausgehen. Damit wird das Ziel verfolgt, Potential der Überwältigung durch die Stellung des*der Lehrers*in zu minimieren. Zu ebendiesem Schluss kommt auch Breit in einem Aufsatz über politisches Handeln im Zusammenhang mit Stuttgart 21. Er führt aus, dass eine gemeinsame von der Lehrkraft initiierte Demonstrationsteilnahme einer Schulklasse gegen das Überwältigungsverbot verstößt.³³⁷

Für eine Betrachtung möglicher konkreter Maßnahmen hilft die Vergegenwärtigung der verschiedenen Facetten von „Fridays For Future“. Bezogen auf Klimaschutz, Umweltschutz und Nachhaltigkeit als Anliegen sind Projekte wie die Anlegung eines Schulgartens, Projekte zur Ressourcenschonung (Strom, Papier, Wasser) oder die Wahrnehmung eines umweltpädagogischen Workshopangebots außerschulischer Partner denkbar. Komplizierter gestaltet sich die Situation bezogen auf das Lernen bei Demonstrationen von „Fridays For Future“ und die Rolle Politischer Bildung dabei. Eine Erkenntnis aus der Diskussion um Handlungsorientierung in Kapitel 4.1.3.2 und bezüglich der Orte politischen Lernens in Kapitel 3.3.2 ist es, dass Unterricht Politischer Bildung ein komplementäres Angebot zu den weiteren

³³² Vgl. Anja Besand / Bernd Overwien / Peter Zorn, Gefühle über Gefühle, Zum Verhältnis von Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung - eine Einführung, in: Anja Besand / Bernd Overwien / Peter Zorn (Hrsg.), Politische Bildung mit Gefühl, Bonn 2019, S. 19.

³³³ Vgl. Bernd Overwien, Umwelt, Klimawandel, Globalisierung - Angst in der politischen Bildung?, in: Anja Besand / Bernd Overwien / Peter Zorn (Hrsg.), Politische Bildung mit Gefühl, Bonn 2019, S. 308.

³³⁴ Vgl. ebd., S. 311 f.

³³⁵ Vgl. ebd., S. 312.

³³⁶ Vgl. S. Reinhardt (Anm. 254), S. 105 ff.

³³⁷ Vgl. G. Breit (Anm. 331), S. 251.

Erfahrungen politischen Lernens der Schüler*innen entwerfen soll. Das bedeutet, dass Politische Bildung einerseits die außerhalb des Unterrichts gemachten Erfahrungen begleitet und kompensiert, aber andererseits auch gänzlich neue Aspekte politischen Lernens aufwirft, die im Rahmen politischen Engagements nicht angesprochen werden können. Mit der erstgenannten Komponente wird anerkannt, dass politisches Lernen bei „Fridays For Future“ spannend ist, sich am eigenen Leben orientiert und über emotionale Komponenten verfügt. Gleichzeitig sorgt das komplementäre Angebot dafür, dass Perspektivenvielfalt und Kontroversität erhalten sowie das Lernen politischer Strukturprinzipien möglich bleiben. Für die Überlegungen nach welchen Kriterien diese Unterstützung von Engagement im Unterricht Politischer Bildung gestaltet werden kann, wird nun folgend der pädagogische Ansatz des „Service-Learnings“ in den Blick genommen.

Politisches Service-Learning für das Lernen durch Engagement

Grundsätzlich bezeichnet das pädagogische „Service-Learning“ die Idee, gesellschaftliches Engagement mit fachlichem Lernen zu verbinden. Ziel ist es, dass Schüler*innen mit dem Erwerb von Demokratie- und Sozialkompetenz ihre Persönlichkeit weiterentwickeln können. Durch die praktische Anwendung von schulischem Wissen werden außerdem fachliche Inhalte vertieft und die Relevanz der Lerngegenstände wird ersichtlich. Für die Gestaltung solcher Lernangelegenheiten wurden sechs Qualitätskriterien entwickelt. Nach ihnen wird ein Bedarf für das Engagement von allen Beteiligten gesehen, es findet eine curriculare Anknüpfung statt und gemachte Erfahrungen werden reflektiert. Außerdem steht die Partizipation der Schüler*innen im Vordergrund, sie sind demnach in alle Phasen des Vorhabens aktiv eingebunden. Das tatsächliche Engagement findet außerhalb der Schule statt und erfährt während des Prozesses und zum Abschluss Wertschätzung.³³⁸ Diese Kategorien und Kriterien wurden aus einer pädagogischen und damit weniger stark politisch geprägten Richtung entwickelt und müssen daher bezogen auf den Umgang mit politischem Engagement angepasst werden.

Stärker als bei der Begleitung gesellschaftlichen Engagements muss bei politischem Engagement die Projektinitiative von den Schüler*innen ausgehen. Unterstützt wird die Projektentwicklung durch ein förderliches Umfeld an der Schule und im Unterricht Politischer Bildung. Diese schulische Zurückhaltung ergibt sich aus der Zwischenposition, in der sich die Schule befindet. Einerseits möchte sie Schüler*innen zur politischen Mündigkeit und damit zu politischem Engagement und politischen Aktionen befähigen. Andererseits muss aber in der Schule Kontroversität erhalten bleiben und Überwältigung verhindert werden. Zwar können einige politische Anliegen über die fdGO-geprägte Normativität des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule begründbar sein (dazu Kapitel 5.1), eine Reihe von politischen Anliegen muss aber kontrovers dargestellt werden und ist somit schwer mit einer durch die Schule initiierten Aktion vereinbar. Damit beschränkt sich das politische Service-Learning auf die handwerkliche Komponente, die Befähigung der Schüler*innen zu politischem Engagement, und die Kontroversität erhaltende Unterstützung von Impulsen der Schüler*innenschaft.

Für den Unterricht der Politischen Bildung ergibt sich damit, dass die Potentiale intrinsischer Motivation von Schüler*innen als solche anerkannt und für politisches Lernen genutzt werden. Es wird außerdem berücksichtigt, dass die Anliegen von und die Beteiligung bei „Fridays For Future“ emotionale Komponenten einschließen, die im Unterricht Raum finden und reflektiert werden. Die thematischen Anliegen und Aktionsformen der Bewegung motivieren Schüler*innen häufig zu eigener politischer Handlung. Projekte können auf Basis des Anliegens von „Fridays For Future“

³³⁸ Vgl. Anne Seifert / Sandra Zentner / Franziska Nagy, Praxisbuch Service-Learning, "Lernen durch Engagement" an Schulen, Weinheim/Basel 2019, S. 13 f.

in vielen verschiedenen Bereichen realisiert werden. Die Begleitung des politischen Engagements wird in Orientierung an den pädagogischen Kriterien des „Service-Learnings“ gestaltet, wobei noch stärker die unterstützende „Service-Funktion“ im Vordergrund steht. Unterricht Politischer Bildung ist daneben ein Forum zum Austausch, regt zur Reflexion an und knüpft an die gesammelten Erfahrungen an.

5.4. Eine Chance für Verantwortungsübernahme

Zunächst wird hier der Frage nachgegangen, wie „Fridays For Future“ im Kontext von Mündigkeit wirken kann. Zwar ist Mündigkeit ein abstraktes Konzept, durch vielfache Rahmenbedingungen bestimmt und nicht unmittelbar anhand von Ursachen nachzuweisen, dennoch werden einige Überlegungen zur Förderung von Mündigkeit im Kontext der Bewegung skizziert. Deshalb wird insbesondere auf die Darstellung von Mündigkeit in Kapitel 3.1.1 Bezug genommen. Mit Mündigkeit als eine die gesamte Schule umfassende Zielperspektive liegt der Schwerpunkt dieses Kapitels auf dem Lernen bei „Fridays For Future“ auf schulischer Ebene.

Ein Merkmal von Mündigkeit ist die Befähigung zu Orientierung in Systemen und zu Bewertung von Sachverhalten. Mit „Fridays For Future“ wird erstens ein *schüler*inorientierter Anlass* geboten (zu Potentialen der Adressat*innenorientierung siehe Kapitel 5.3), welcher Orientierung und Bewertung für Schüler*innen anstößt. Die Ausführungen in Kapitel 2.4 haben gezeigt, dass sich bei den Demonstrationen junge Menschen aus Angst um ihre Zukunft und aus Sorge vor dem Klimawandel beteiligen. Somit ist davon auszugehen, dass diese Themen in größerem Maß junge Menschen beschäftigen oder ansonsten ein Interesse an einer Auseinandersetzung durch die Relevanz für Peers besteht. Das erweist sich auch als die zentrale Stärke der Bewegung: Sie stellt einen selbst motivierten Anlass der Auseinandersetzung mit politischen Fragen dar. Zur Förderung von Orientierung und Bewertung kann Unterricht Politischer Bildung sich an seinen grundlegenden fachdidaktischen Prinzipien orientieren (zum Umgang mit Kontroversität siehe Kapitel 5.1, zu Aspekten der Handlungsorientierung Kapitel 5.3). Die Schule allgemein kann dagegen Raum für eine intensive Auseinandersetzung geben, indem beispielsweise Projekttage und -wochen konzipiert werden oder von Lehrer*innen die thematische Reihenfolge im Unterricht angepasst wird, sodass eine zeitnahe Betrachtung von „Fridays For Future“ möglich ist.

Wie viel Verantwortungsübernahme ist in der Schule möglich?

Zweiter wichtiger Aspekt ist die *Verantwortungsübernahme*. Sie stellt einen Ausdruck von Mündigkeit dar und lässt sich dabei auf zweifache Weise charakterisieren. Sie kann als die Verpflichtung gesehen werden zum einen dafür Sorge zu tragen, dass ein Ereignis einen positiven Verlauf nimmt, zum anderen die Folgen einer Handlung, auch negative, anzunehmen. „Sittliches und politisches Verantwortungsbewusstsein“³³⁹ ist laut Schulgesetz Ziel der Schule und wird in den höheren Jahrgangsstufen zunehmend eingefordert. Üblicherweise werden Schüler*innen in Mittel- und Oberstufe größere Wahlmöglichkeiten von Unterrichtsfächern eingeräumt. Damit wird ihnen eine Verantwortung für wichtige Entscheidungen zugesprochen. Hypothese ist es hier, dass Schulen zwar das Verantwortungsbewusstsein fördern möchten, allerdings einerseits systemische Faktoren beschränkend wirken und andererseits die bestehenden Möglichkeiten nicht ausgeschöpft werden. Das erstgenannte Paradox ergibt sich daraus, dass die Übernahme von Verantwortung eingefordert wird, Schüler*innen aber in vielen Fällen tatsächlich keine Verantwortung tragen. Beispielsweise muss ein*e Schulleiter*in dafür sorgen, dass grundsätzlich die Bildungs- und Erziehungsziele erreicht werden, ebenso wie von Lehrer*innen in der

³³⁹ §1 Absatz 3 Satz 2 SächsSchulG

Hauptverantwortung verlangt wird, prüfungsrelevante Inhalte zu thematisieren. Damit ist in der Schule systemisch verankert, dass Lehrer*innen einen beachtlichen Teil der Verantwortung für die Bildungsprozesse der Schüler*innen tragen. Schüler*innen lernen somit in der Schule an vielen Stellen, dass sie *eben keine* Verantwortung übernehmen sollen und können. Die rechtliche Verankerung von Bildungs- und Erziehungszielen hat Berechtigung und Sinn, es zeigt sich aber an dieser Stelle, warum Schüler*innen gegebenenfalls erst lernen müssen, Verantwortung zu übernehmen. Der Hypothese entsprechend ist die zentrale Herausforderung, dass durch Fürsorgeverpflichtungen der Schule eine Haltung entwickelt wird, welche die Entwicklung von Verantwortungsübernahme durch Schüler*innen ausbremst. Dem zweiten Gedanken folgend führt das dazu, dass die bestehenden Möglichkeiten zur Stärkung nicht in vollem Maß ausgeschöpft werden. Denkbare Möglichkeiten zur Stärkung der Verantwortungsübernahme sind es, der Schüler*innenvertretung in möglichst vielen Bereichen tatsächliches Mitspracherecht zu gewähren und ihre Bedeutung den Schüler*innen frühzeitig aufzuzeigen (siehe dazu auch Kapitel 5.2). Außerdem können selbst gestaltete Projektwochen eingeführt sowie Unterricht noch sehr viel stärker an Schüler*inneninteressen ausgerichtet werden. Im Kapitel 4.2.2 wurde ebenfalls ein Beispiel angeführt, in welchem die Planung einer Klassenfahrt zur Förderung von Verantwortung genutzt wurde.³⁴⁰ Es braucht also insgesamt eine Kultur der Verantwortungsübernahme an der Schule, um Mündigkeit zu fördern.

Verantwortung und Engagement

In Engagement von Schüler*innen bei „Fridays For Future“ kann ein Anfangsimpuls für solche Entwicklungen liegen. Der Umgang mit „Fridays For Future“-Teilnahmen kann selbstverantwortliche Strukturen ausbilden. Lehrer*innen und Schulleiter*innen kann die Beteiligung der Schüler*innen außerdem zeigen, welche Potentiale Schüler*innenengagement entfalten kann. Schüler*innen haben die Möglichkeit, selbstständig in Vorträgen über die Anliegen der Bewegung zu informieren und eigene Projekte oder Aktionen an der Schule zu planen. Damit ist eine eigenständige, eigenverantwortliche Auseinandersetzung und im Transfer politisches Lernen möglich. Es gibt allerdings auch Unterschiede bezüglich des Lernpotentials abhängig von der Art des Engagements. Eine Demonstrationsteilnahme erfordert, insbesondere wenn sie mit schulischen Konsequenzen oder Hürden verbunden ist, eine Reflexion des eigenen Standpunkts und eine eigenständige, bewusste Positionierung. Je mehr jedoch Aktionen, Initiativen oder Projekte von Schüler*innen selbst geplant werden, desto mehr findet eine Ausbildung von (politischen) Kompetenzen statt. In verschiedenen Umsetzungsformen des Engagements ist es im erhöhten Maß notwendig, Entscheidungen für oder gegen Sachverhalte zu treffen, in Kommunikation und Aushandlung mit Anderen zu treten und sich umfassend zu informieren. Daher besteht das größte Lernpotential für diejenigen, die im hohen Maß Verantwortung übernehmen.

Schlussendlich besteht die vordergründige Aufgabe der Schule darin, über die tatsächlich gewährten Räume zur Herausbildung von Verantwortung zu reflektieren. Insbesondere scheint die Frage wichtig zu sein, wie das Verhältnis von eingeforderter Verantwortung zu den Möglichkeiten der Entwicklung dieser gestaltet ist. Gibt die Schule genügend Raum, die Verantwortungsfähigkeiten zu entwickeln, die sie einfordert?

³⁴⁰ Vgl. M. May (Anm. 303), S. 27 ff.

5.5. Umweltschutz als fachdidaktisches Thema

Dieser Abschnitt rückt Klimaschutz, Umweltschutz und Nachhaltigkeit als Anliegen der Bewegung „Fridays For Future“ in den Fokus. Es wird der Frage nachgegangen, wie eine Auseinandersetzung mit den Anliegen auf schulischer Ebene, aber auch auf Ebene des Unterrichts Politischer Bildung aussehen kann. Dafür bilden die Ausführungen zu Basiskonzepten in Kapitel 3.2.2, zu Wissenschaftsorientierung in Kapitel 4.1.3.2 und zu fächerübergreifendem Unterricht in Kapitel 4.2.1 die Grundlagen.

Im Interesse der Schüler*innen für „Fridays For Future“ lassen sich Potentiale für das soziale und politische Lernen und zur Entwicklung der Schulkultur sehen (siehe dazu Kapitel 5.2 und 5.3). Die nun hier interessante Frage ist, wie eine Auseinandersetzung mit dem Schwerpunkt auf den fachlichen Grundlagen von „Fridays For Future“ aussehen kann und diese im Sinne Politischer Bildung gestaltet werden kann. Mit Blick auf die Kompetenzen im GPJE-Modell kann neben der Handlungsfähigkeit durch soziales Lernen im Miteinander die politische Urteilsfähigkeit eine durch eine Auseinandersetzung mit „Fridays For Future“ entwickelbare Kompetenz darstellen.

Die Rolle der Wissenschaft

Voraussetzung für die Ausbildung von Teilkompetenzen dieser Art ist ein zumindest grundlegendes Verständnis der klimawissenschaftlichen Hintergründe der „Fridays For Future“-Anliegen. Dafür braucht es ein Ineinandergreifen von naturwissenschaftlichem Fachunterricht und Politischer Bildung. In der Praxis vieler Schulen hängt das Gelingen der dafür notwendigen Kooperation vordergründig von den beteiligten Einzelpersonen ab. Ein passendes Format kann ein Projekttag darstellen. In diesem wird der ausführlichen Vertiefung unterschiedlicher wissenschaftlicher Perspektiven ausreichend Raum gegeben. Es kann dabei durch externe Expertise fachlich unterstützt werden und eine Thematisierung muss damit nicht „nebenbei“ im regulären Unterrichtsgeschehen erfolgen. Dass eine Thematisierung in Form eines Projekttages die beste Umsetzungsform darstellt, ist vor allem Folge dessen, dass Schulen häufig über wenig thematischen Spielraum in den Unterrichtsfächern verfügen. Demzufolge ist die Behandlung „nebenbei“ primär Folge knapper unterrichtlicher Ressourcen, durch die in kurzer Zeit ein bestimmter, abschlussrelevanter Kanon an Inhalten vermittelt werden muss und wenig Raum für die außerplanmäßige Entwicklung von Themen verbleibt. Bei einem Projekttag ist die Betonung der Wissenschaftsorientierung wichtig. Der folgend wird mit einem solchen Projekttag nicht angestrebt, ein vollständiges Verständnis über alle Aspekte des Klimaschutzes zu erlangen, sondern es werden die Perspektivenvielfalt und die Grenzen der Erkenntnis in der Wissenschaft anerkannt.

Auch auf eine weitere Art spielt Wissenschaftsorientierung eine wichtige Rolle. Üblicherweise wird dieser schulische Grundsatz im Kontext politikdidaktischer Prinzipien vordergründig auf die Erkenntnisse sozialwissenschaftlicher Forschung bezogen. In Verbindung zu „Fridays For Future“ erlangt dieses fachdidaktische Prinzip allerdings eine weitere Bedeutung. Die wissenschaftlichen Grundlagen der Anliegen der Bewegung sind wenig umstritten. Das zeigt sich beispielsweise an der großen Anzahl beteiligter internationaler Wissenschaftler*innen an Berichten des Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) und der vordergründig konsensualen Diskussion der Berichte in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit. „Klimaleugner*innen“ aber bezweifeln den Klimawandel als Ganzes oder zumindest den menschlichen Einfluss. In Diskussionen des wissenschaftsorientierten Unterrichts muss deutlich werden, dass wissenschaftliche Erkenntnisse einen hohen Wert als Begründungsgrundlage haben.

„Fridays For Future“ im Kontext fachdidaktischer Basiskonzepte

Nachdem die Notwendigkeit verschiedener fachlicher Prinzipien beschrieben wurde, wird nun die Rolle von Klimaschutz bei der Basiskonzeptbildung in Politischer Bildung thematisiert. Dafür werden exemplarisch einige Basiskonzepte beider Autorengruppen herausgegriffen. Da diese Konzepte abstrakt angelegt sind, kann eine abgeleitete Verwendung ebenfalls nur abstrakt formuliert werden oder alternativ durch konkrete Vorschläge *eine* mögliche Umsetzungsform konzipiert werden. Hier werden vor dem Hintergrund der Konzeptionen zu Basiskonzepten mögliche unterrichtliche Fragen zur und Formen der Auseinandersetzung mit „Fridays For Future“ skizziert.

Zunächst werden die Konzeptvorstellungen der Autorengruppe Fachdidaktik betrachtet. Exemplarisch werden an dieser Stelle Fragen in Bezug auf die Basiskonzepte *Öffentlichkeit* und *Gemeinwohl* vorgestellt. Das Basiskonzept Öffentlichkeit ermöglicht eine unterrichtliche Thematisierung der Frage nach Funktionslogik von Medienberichterstattung sowie zum Einfluss von staatlichen Maßnahmen auf private Bereiche:

- In welcher Form und in welchem Umfang wird über „Fridays For Future“ in der medialen Öffentlichkeit berichtet?
- Wie haben sich Parteien zu dem Engagement der Schüler*innen bei „Fridays For Future“ positioniert?
- Wie weit sollten staatliche Vorschriften zum Umweltschutz in die private Freiheit eingreifen dürfen?

Im Rahmen des Gemeinwohls eröffnen sich z.B. Fragen bezüglich des Werts von Umweltschutz für das gute, gemeinsame Leben in einer Gesellschaft und im Kontext globaler Gerechtigkeit:

- Inwiefern ist Klimaschutz für ein „gutes Leben“ in der Gesellschaft notwendig?
- Welche weltweite Verantwortung ergibt sich für Industriestaaten durch ihren großen Anteil an den Belastungen für das Klima?
- Muss eine Gesellschaft für Klimaschutz Wohlstand aufgeben?

Bezüglich der konkreter formulierten Basiskonzeptvorstellungen bei Weißeno et al. werden die Fachkonzepte *Konflikt*³⁴¹ und *Nachhaltigkeit*³⁴² beleuchtet. Aus Perspektive des Fachkonzepts *Konflikt* lässt sich ebenfalls die mediale Berichterstattung in den Blick nehmen und analysieren, in welcher Form und warum die Bewegung mit gesellschaftlichen Gruppen in Konflikt gekommen ist. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls interessant, warum auf der anderen Seite Unterstützung von gesellschaftlichen Gruppen zustande kam. Dabei wird analysiert, wie sich die Machtposition einer jungen sozialen Bewegung gestaltet und welche Mittel, z.B. in Form von Aktionsformen, zur Durchsetzung gewählt werden. Bezogen auf soziales und politisches Lernen in der Schule kann durch die Einordnungsfunktion des Politikunterrichts ebenfalls die unterschiedliche Wahrnehmung von Konflikten thematisiert werden. Im sozialen Miteinander wird der Konflikt vermieden, bei politischen und gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen, und so auch schon in der Schulgemeinschaft, dient er dem Finden einer Lösung.³⁴³ Mit Blick auf notwendige Kompetenzen der Schüler*innenvertretung (siehe dazu Kapitel 5.2) braucht es einerseits Regeln für den Umgang mit Konflikten innerhalb der Schule, andererseits Akzeptanz beteiligter Gremien. Nur so wird für Schüler*innen deutlich, dass in diesem Gremium Lösungen für Herausforderungen innerhalb der Schulgemeinschaft gefunden werden.

³⁴¹ Vgl. G. Weißeno u.a. (Anm. 145), S. 115 ff.

³⁴² Vgl. ebd., S. 179 ff.

³⁴³ Vgl. ebd., S. 115 ff.

Vor dem Hintergrund des Fachkonzepts *Nachhaltigkeit* ergeben sich ebenfalls Möglichkeiten für die Auseinandersetzung mit „Fridays For Future“. Innerhalb des Unterrichts Politischer Bildung lassen sich interessante Bezüge auf die internationale Ebene (z.B. Weltklimakonferenzen) herstellen, somit die internationalen Bemühungen im Bereich des Umweltschutzes thematisieren und Schwierigkeiten herausarbeiten. Um auf gängige Schüler*innenvorstellungen einzugehen, können Reflexionsprozesse angeregt werden, die auf die Umweltverträglichkeit von Lebensstilen abzielen. Im Sinne konkreter Handlungen (siehe auch Kapitel 5.3 und 5.4) lassen sich Möglichkeiten eigener Projekte, wie ein Projekttag an der Schule, aufzeigen.

6. Erhebung: Reaktionen von Schulen auf politisches Engagement von Schüler*innen bei „Fridays For Future“

Dieser empirische Teil der Arbeit nimmt nun den Blickwinkel der schulischen Praxis ein. Die Ausführungen zuvor haben gezeigt, unter welchen Gesichtspunkten der Politikdidaktik eine Auseinandersetzung mit „Fridays For Future“ an Schulen und im Unterricht Politischer Bildung denkbar ist. Dieses Kapitel untersucht die Reaktionen von Schulen und ergänzt damit aus praktischer Perspektive Handlungsmöglichkeiten von Schulen. Dazu wurden Interviews mit Mitgliedern von Schulleitungen durchgeführt. Diese werden analysiert und mit einem Schwerpunkt auf Handlungsmöglichkeiten ausgewertet. Abschluss bildet die Beschreibung der Ergebnisse sowie deren Interpretation vor fachdidaktischem Hintergrund.

Dieses Vorgehen dient der Beantwortung folgender Fragen:

- Welche Maßnahmen ergreifen Schulleiter*innen, wenn sich Schüler*innen bei „Fridays For Future“ engagieren?
- Zwischen welchen Argumenten wägen Schulleiter*innen ab, um zu ihrer Entscheidung zu gelangen?
- Wie lassen sich die Strategien der Schulleiter*innen aus politikdidaktischer Perspektive bewerten?

Jede dieser Fragen eröffnet ein großes Forschungsfeld. Insgesamt können daher nur Hypothesen aufgestellt werden, die mögliche Zusammenhänge aufzeigen. Es wird demzufolge vordergründig das Ziel verfolgt, diese spezielle Abwägungssituation von Schulleiter*innen ein Stück besser zu verstehen.

Mit der folgenden Darstellung von grundlegenden Prinzipien qualitativer Forschung und von Interviews als eine Methode werden diejenigen Kriterien deutlich, die für das Forschungsvorhaben eine maßgebliche Orientierung darstellen. Die Abschnitte „Datenerhebung“ und „Auswertung“ behandeln die einzelnen Schritte des methodischen Vorgehens.

6.1. Methodische Grundlagen

6.1.1. Prinzipien qualitativer Forschung

Die leitende Motivation für dieses Forschungsvorhaben ist es, ein Verständnis für die Abwägungen von Schulleiter*innen bei politischem Engagement der Schüler*innen bei „Fridays For Future“ zu erwerben. Ebendieser Anspruch des Verstehens findet sich ebenfalls als zentrales Prinzip in der qualitativen Forschung. Im Gegensatz zu quantitativer Forschung werden keine kausalen Wenn-Dann-Beziehungen gesucht, sondern es wird Wissen über Erfahrung bezüglich eines Forschungsgegenstands gewonnen. Dahinter steht die Annahme, dass soziale Realität in hohem Maß komplex ist und daher nicht auf einfache, kausale Zusammenhänge reduziert werden kann.³⁴⁴ Dieser Unterschied im Grundverständnis von qualitativer gegenüber quantitativer Forschung macht in diesem Vorhaben qualitatives Vorgehen notwendig.

Anders als bei der Suche nach übergreifenden Zusammenhängen wird in der qualitativen Forschung eine geringe Zahl von Fällen untersucht und diese über weiche, kaum standardisierte Methoden analysiert. Im Anschluss an die Erhebung kann eine Typenbildung durchgeführt werden.³⁴⁵ Dabei wird nicht der Anspruch erhoben, über die ausgewählten Beispiele auf eine Allgemeinheit zu schließen, sondern versucht, durch die Einzeläußerungen der Personen, „das

³⁴⁴ Vgl. Michael Häder, Empirische Sozialforschung, Eine Einführung, Wiesbaden 2019, S. 65 f.

³⁴⁵ Vgl. ebd., S. 67.

zugrundeliegende Muster oder Konzept identifizieren zu können.“³⁴⁶ Damit helfen einzelne Fälle dahinterliegende Systeme zu verstehen, ohne dass die in einem Beispiel festgestellten Zusammenhänge sich in einem anderen Fall in der gleichen Form wiederfinden lassen müssen.

Der Fokus auf qualitative Forschung drückt sich in bestimmten Kriterien aus. Diese werden nun kurz vorgestellt und dienen im weiteren Forschungsprozess als hauptsächliche Orientierung. In qualitativen Forschungsvorhaben wird ein induktives Vorgehen verfolgt. Dem folgend gilt die Arbeit an Einzelfällen und Spezialfällen als Weg zur Generierung neuer Theorie. Die Entdeckung, ausgedrückt durch das *Prinzip der Offenheit*, steht im Vordergrund.³⁴⁷ Damit hat qualitative Forschung einen Vorteil gegenüber quantitativen Ansätzen mit hoch standardisierten Methoden. Informationen werden „nicht vorab durch das methodische Filtersystem ausgesiebt“³⁴⁸, sondern es wird ein weiter Blick beibehalten, der für neue Zusammenhänge zugänglich ist. Das erwähnte *Prinzip der Offenheit* manifestiert sich derart im Forschungsvorgehen, dass Offenheit gegenüber der Untersuchungsperson mit individuellen Besonderheiten, der Untersuchungssituation sowie den Methoden gezeigt wird.³⁴⁹ Das bedeutet in der Konsequenz aber nicht, dass Forscher*innen „dumm“ bleiben, sich vorab also nicht informieren.“³⁵⁰ Offenheit gegenüber Befragten, Prozess und Ergebnis steht demzufolge nicht einer profunden wissenschaftlichen Vorbereitung entgegen.

Bedeutsam für den qualitativen Forschungsprozess ist die Wahrnehmung der Erhebung als Kommunikationsprozess und -situation. Quantitative Methoden zielen darauf ab, den verzerrenden Störfaktor der Kommunikation zwischen interviewter Person und Interviewer*in z.B. durch Standardisierung zu minimieren. Qualitative Forschung hingegen sieht in der Kommunikation keine Störgröße, sondern sie wird als ein „konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses“³⁵¹ angesehen. Kommunikation ist Teil des Forschungsvorhabens, muss nicht unterdrückt oder vermieden, sondern aktiv gestaltet werden. *Prozessualität* ist in diesem Forschungsprozess enthalten, ebenso wie in dem Forschungsgegenstand selbst. Die Anerkennung dessen ist weiteres Prinzip qualitativer Forschung.³⁵²

Reflexivität als Prinzip verweist auf die hermeneutische Zirkularität. Die Grundannahme basierend auf dem interpretativen Paradigma ist es, dass menschliche Verhaltensprodukte immer Zeichen bzw. Index eines umfassenden Regelwerks sind. Die Bedeutung des Handelns, also eines Einzelakts, wird nur durch Verständnis des Ganzen ersichtlich. Damit kann über qualitative Forschung, welche die Analyse von kleinen Teilaspekten sozialen Handelns leistet, etwas über das dahinterstehende Ganze gelernt werden. Außerdem sind auch auf Seiten der Forschenden Reflexionsfähigkeiten gefragt, da durch interpretative Forschungsanteile eigene Vorerfahrungen Einfluss auf das Forschungsvorhaben nehmen.³⁵³ Mit Reflexion können diese Einflüsse offengelegt werden und damit Transparenz im Forschungsprozess gewährleistet werden.

Dem Prinzip der *Explikation* entsprechend wird der Forschungsprozess möglichst nachvollziehbar gestaltet. Zu diesem Zweck werden die Einzelschritte und Regeln des Vorgehens offengelegt. Annahme des interpretativen Paradigmas ist es jedoch, dass dem*der Forscher*in gar

³⁴⁶ Cornelia Helfferich, Die Qualität qualitativer Daten, Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden 2011, S. 22.

³⁴⁷ Vgl. M. Häder (Anm. 344), S. 67.

³⁴⁸ Siegfried Lamnek / Claudia Krell, Qualitative Sozialforschung, Weinheim/Basel 2016, S. 33.

³⁴⁹ Vgl. ebd., S. 33 f.

³⁵⁰ Jo Reichertz, Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung, in: Forum Qualitative Sozialforschung 10 (2009) 3, S. 9.

³⁵¹ Manfred Küchler, "Qualitative" Sozialforschung - ein neues Königsweg?, in: Detlef Garz / Klaus Kraimer (Hrsg.), Brauchen wir andere Forschungsmethoden?, Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren, Frankfurt am Main 1983, S. 10.

³⁵² Vgl. S. Lamnek / C. Krell (Anm. 348), S. 35.

³⁵³ Vgl. ebd., S. 36.

nicht alle der Interpretation zugrundeliegenden Faktoren bewusst sind. Damit ist eine vollständige Nachvollziehbarkeit der Interpretation unmöglich.³⁵⁴

Der Anspruch der Offenheit sorgt ebenfalls dafür, dass *Flexibilität* ein zwingendes Paradigma im qualitativen Forschungsprozess ist. Offenheit und der Anspruch neue Hypothesen zu generieren und damit zu „verstehen“ erfordert, dass ein Forschungsprozess sich in andere Richtungen entwickeln kann, als antizipiert. Das heißt nicht, dass der*die Forscher*in nicht ohne eine bestimmte Forschungsrichtung das Vorhaben gestaltet, „aber es bedeutet, dass der Blickwinkel zunächst weit ist und erst im Verlauf der Untersuchung fortschreitend zugespitzt wird.“³⁵⁵

6.1.2. Interviews als Methode qualitativer Forschung

Den Kern dieses Forschungsvorhabens bilden Interviews mit Schulleiter*innen. Diese Methode wurde gewählt, da sie für die Erfassung subjektiver Perspektiven geeignet ist, welche wiederum zentral für die Beantwortung der Forschungsfrage sind. Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über Besonderheiten von Interviews, nennt Faktoren für deren Gelingen und stellt das problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel vor.

6.1.2.1. Erfolgsfaktoren

War für lange Zeit die teilnehmende Beobachtung die „qualitative Methode par excellence“³⁵⁶, so sind mittlerweile Interviews eine gängige Methode qualitativer Forschung. Sie bieten den Vorteil, dass die Informationen durch Aufzeichnung in der gleichen Form vorliegen, wie sie in der Situation entstanden sind. Die Daten des Interviews sind daher authentisch, können intersubjektiv nachvollzogen werden und sind reproduzierbar.³⁵⁷

Ein Interview, also „eine Gesprächssituation, die bewusst und gezielt von den Beteiligten hergestellt wird, damit der eine Fragen stellt, die vom anderen beantwortet werden.“³⁵⁸, beinhaltet folglich eine Asymmetrie der Frage-Antwort-Zuweisung.³⁵⁹ Sie sind „Kommunikationssituationen, das heißt: die entscheidenden Daten werden in einer hochkomplexen und die Subjektivität der Beteiligten einbeziehenden Situation erzeugt.“³⁶⁰ Um diesen Herausforderungen der Komplexität und Subjektivität gerecht zu werden, wird sich an Qualitätskriterien orientiert.

Grundsätzlich befinden sich qualitative Forschungsvorhaben im Spannungsfeld zwischen Offenheit und Strukturierung. Damit die Forschungsinteraktion tatsächlich die subjektive Perspektive der Befragten wiedergibt, braucht es einen „offenen Äußerungsraum, der gefüllt werden kann mit dem, was für sie [die Befragten, S.B.] selbst wichtig ist, und in der Art und Weise, wie sie selbst sich ausdrücken möchten“³⁶¹. Demzufolge ist Offenheit zwingende Voraussetzung für ein gelungenes Interview. Andererseits bedarf es einem Mindestmaß an Struktur, um geeignete Informationen zur Realisierung des Forschungszwecks zu erhalten. Eine Strukturierung lässt sich ohnehin kaum vermeiden, da analog zu Situationen, in denen „nicht nicht

³⁵⁴ Vgl. S. Lamnek / C. Krell (Anm. 348), S. 36.

³⁵⁵ ebd., S. 37.

³⁵⁶ ebd., S. 313.

³⁵⁷ Vgl. ebd.

³⁵⁸ ebd.

³⁵⁹ ebd., S. 313 f.

³⁶⁰ C. Helfferich (Anm. 346), S. 9.

³⁶¹ ebd., S. 24.

kommuniziert“³⁶² werden kann, Gespräche „nicht nicht strukturiert“³⁶³ werden können. Bewusst oder unbewusst findet demnach immer eine Strukturierung statt. Kruse appelliert, sich dieser Grenzen bewusst zu sein und das „Kontinuum von Offenheit und Strukturierung bewusst auszugestalten“³⁶⁴. Er bringt das angestrebte Verhältnis auf eine kurze Formel: „So viel Offenheit wie möglich, so viel Strukturierung wie nötig.“³⁶⁵

Darüber hinaus bieten einige Prinzipien Orientierung für die Interviewgestaltung. Das Prinzip der *Kommunikation* hebt die Qualität der Interaktion als Merkmal der Qualität des Forschungsvorhabens hervor.³⁶⁶ Die Erzählperson offenbart ihr Sinnsystem nur über eine Kommunikationsbeziehung. Von Bedeutung ist, anzuerkennen, dass Interviews eine soziale Dimension haben. Alle Teilnehmenden wissen, dass es sich um eine Begegnungssituation einer besonderen Art handelt und dementsprechend Regeln befolgt werden müssen. Da das Grundprinzip der qualitativen Forschung nicht in der Eliminierung dieser interpersonellen Effekte liegt, wird dieser Einfluss explizit herausgearbeitet und drückt sich im Prinzip der *Reflexivität* aus.³⁶⁷ Um nicht die eigene Realität zu übertragen, sondern der inneren Systematik des Gesagten zu folgen³⁶⁸, reflektiert die forschende Person den persönlichen Anteil während des Verstehens im Interview, aber auch während der Interpretation. Weiteres Prinzip ist *Vertrautheit und Fremdheit*. Fremdheit wird als Gegensatz zu scheinbarer Vertrautheit im Sinne von „sich selbst erklärend“ verstanden. Sie wird mit dem Anspruch verbunden, anzuerkennen, dass die interviewte Person Empfindungen hat und Erfahrungen gemacht hat, die nicht den eigenen entsprechen, im Zweifel zu diesen im Gegensatz stehen und damit fremd sind.³⁶⁹ Nach der Prämisse „Im ersten Moment Unverstandenes muss noch lange nicht „unsinnig“ sein“³⁷⁰ gilt es die Fremdheit anzunehmen und sich darauf einzulassen.³⁷¹

Aus den Qualitätskriterien leiten sich Anforderungen an die interviewende Person als die primäre Interaktionspartei im Erhebungsprozess ab. Helfferich stellt dar, dass die Interviewer*innen sich in einer Spannungssituation befinden und an sie eine kaum zu bewältigende Last an Anforderungen gestellt wird. Die Forderungen sind demnach oft gegensätzlicher Natur: „Sie sollen alles zugleich leisten, Vertrautheit herstellen und gleichzeitig Fremdheit annehmen, offen sein und gleichzeitig strukturieren, sich als „naiv“ und als „kundig“ darstellen.“³⁷² Zuvor schon angedeutete Spannungsfelder qualitativer Forschung werden damit auf den*die Interviewer*in übertragen und lassen sich nicht auflösen. Für eine bestmögliche Vorbereitung der interviewenden Personen ist eine Differenzierung der Anforderungen in Abhängigkeit von den Interviewtypen hilfreich. Damit ist es möglich, für die verschiedenen Interviewtypen relevante Kompetenzfelder und dementsprechend passende Fortbildungen zu identifizieren.³⁷³

Bei Interviewtypen, die stark narrativ ausgerichtet sind, müssen bei dem*der Interviewer*in insbesondere die „Fähigkeiten des Zuhörens, des Signalisierens von Interesse ohne eigene Intervention und [die] Aufrechterhaltung der Beziehung während des einseitigen Erzählens“³⁷⁴

³⁶² Paul Watzlawick / Janet Beavin Bavelas / Don D. Jackson, *Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern/Stuttgart/Toronto 1990, S. 51.

³⁶³ Jan Kruse, *Qualitative Interviewforschung, Ein integrativer Ansatz*, Weinheim/Basel 2015, S. 148.

³⁶⁴ ebd., S. 149.

³⁶⁵ ebd.

³⁶⁶ Vgl. C. Helfferich (Anm. 346), S. 24.

³⁶⁷ Vgl. ebd., S. 79 ff.

³⁶⁸ Vgl. ebd., S. 80 f.

³⁶⁹ Vgl. ebd., S. 24.

³⁷⁰ ebd., S. 131.

³⁷¹ Vgl. ebd.

³⁷² ebd., S. 11.

³⁷³ Vgl. ebd., S. 11 f.

³⁷⁴ ebd., S. 11.

sowie die „Fähigkeit zur angemessenen Intervieweröffnung“³⁷⁵ geschult werden. Im Kontrast dazu verlangt ein leitfadenbasiertes Interview von dem*der Interviewer*in „unter Zeitdruck und spontan eine passende Frageformulierung zu finden“³⁷⁶.

Als zentrale und grundlegende Anforderung an Interviewende formuliert Helfferich eine Haltung der Offenheit für Fremdes, der Zurückstellung eigener Deutungen, der Selbstreflexion und der Fähigkeit des Zuhörens. Diese wird kombiniert mit einer Ausbildung einer „Impulskontrolle“³⁷⁷, welche bewusste Steuerung von Kommunikationsreaktionen ermöglicht. Vielmehr als konkrete Handlungsanweisungen für Interviewende soll der Grundsatz der Vermeidung von „unbewusste[n] und unkontrollierte[n] Interventionen“³⁷⁸ formuliert werden.³⁷⁹

6.1.2.2. Das problemzentrierte Interview

Schulleiter*innen stehen mit ihrer persönlichen Meinung und der damit verbundenen Implikationen für die Schule im Zentrum des Forschungsinteresses. Um einerseits eine grundlegende Strukturierung und andererseits in einem hohen Maß Offenheit zu erreichen, wurde das problemzentrierte Interview nach Witzel als Interviewmethode gewählt. Auch die wenigen bisher existenten Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand sowie die klare Fokussierung des Vorhabens durch die Forschungsfrage sprechen in diesem Fall für ein Forschungsvorgehen mit dem PZI. Zentrale Eigenschaften dieser Interviewform werden im Folgenden beschrieben.

Das PZI wird „gesprächsführend, nicht-direktiv“³⁸⁰ gestaltet und ist an einer sozialen Problemstellung orientiert, die von der befragten Person dargestellt wird.³⁸¹ Die befragende Person informiert sich vor der Durchführung des Interviews über den Sachverhalt und formuliert davon ausgehend einen Leitfaden. Dieser dient der Hintergrundkontrolle und ist „Orientierungsrahmen bzw. Gedächtnisstütze für den Interviewer“³⁸². Das heißt, das Gespräch wird nicht primär an diesen Fragen, sondern an den gegebenen Impulsen des*der Gesprächspartners*in orientiert. Die Fragen des Leitfadens sichern ab, dass alle für das Forschungsprojekt relevanten Fragen gestellt werden. Die Sicherheit des Leitfadens motiviert dazu, auch vorher nicht bekannte Themenfelder im Gespräch aufzugreifen, bietet eine „Hintergrundfolie“³⁸³ sowie thematische Anregungen für den Fall, dass das Gespräch ins Stocken gerät. Spontane Fragen ergänzen das Vorgehen und dienen dazu, das Verständnis zu stärken.³⁸⁴ Dadurch, dass grundsätzlich alle Typen von Fragen und Modi der Befragung (Erzählstimuli, Aufrechterhaltungsfragen, Bitte um Detaillierung, Einführung neuer Themen, Spiegelung, Konfrontation mit Widersprüchen, Suggestivfragen sowie Einstellungs- und Bewertungsfragen) erlaubt sind³⁸⁵ und „lediglich“ im Sinne des Problems angewendet werden müssen, ist kein spezifisches Training vor den Gesprächen notwendig.

³⁷⁵ C. Helfferich (Anm. 346), S. 11.

³⁷⁶ ebd., S. 12.

³⁷⁷ ebd.

³⁷⁸ ebd.

³⁷⁹ Vgl. ebd., S. 10 ff.

³⁸⁰ ebd., S. 36.

³⁸¹ Vgl. J. Kruse (Anm. 363), S. 153.

³⁸² Andreas Witzel, Verfahren der qualitativen Sozialforschung, Überblick und Alternativen, Frankfurt am Main 1982, S. 90.

³⁸³ Andreas Witzel, Das problemzentrierte Interview, in: Forum Qualitative Sozialforschung 1 (2000) 1, S. 4.

³⁸⁴ Vgl. A. Witzel (Anm. 382), S. 90.

³⁸⁵ Vgl. C. Helfferich (Anm. 346), S. 107.

Es werden im Interview offene Fragen genutzt, also solche, bei denen „die Antworten des Befragten nicht in ein vorgegebenes Antwortschema eingeordnet werden.“³⁸⁶ Diese Frageform zielt darauf ab, Narration zu fördern. Die Fragen regen die interviewte Person an, frei über ein „Problem“ zu sprechen. Im Gegensatz zum narrativen Interview ist die interviewende Person über den Gegenstand informiert, besitzt damit eine theoretische Konzeptvorstellung und passt diese durch die im Interview gewonnenen Erkenntnisse an.³⁸⁷ Damit zielt das PZI auf problemorientiertes Verstehen ab, in dem Anteile aus der deduktiven Vorbereitung durch die induktiven Anteile des*der Gesprächspartners*in ergänzt werden. Das Vorwissen strukturiert das Interview in Form des Leitfadens vor, die Antworten der befragten Person generieren aber theoretisches Wissen und Hypothesen, die neue Ansatzpunkte für Forschung aufzeigen. Diese Technik führt zu einem dialogischen Vorgehen.³⁸⁸ Als „induktiv-deduktives Wechselverhältnis“³⁸⁹ ermöglicht es, dass Befragte „ihre Problemsicht auch gegen die Forscherinterpretation und in den Fragen implizit enthaltenden Unterstellungen zur Geltung bringen können.“³⁹⁰

Die Forschungslogik des PZIs fasst Witzel in drei Prinzipien zusammen. Die *Problemzentrierung* besagt, dass es eine gesellschaftliche Problemstellung gibt, anhand derer sich das Interview strukturiert. Dieses Problem steht im Mittelpunkt und die subjektive auf das Problem bezogene Sicht wird durch vielseitige Betrachtung im Gespräch herausgearbeitet.³⁹¹ *Gegenstandsorientierung* bedeutet, dass die Methodik zur Erforschung des Gegenstands und die Ausführung innerhalb des Interviews flexibel sind und daher fortlaufend angepasst werden können. Lediglich der Fokus auf den Gegenstand bleibt bestehen. Witzel begründet die Notwendigkeit damit, dass je nach Eloquenz und Selbstreflexivität der befragten Person der*die Interviewer*in der Narration der Person freien Lauf lassen kann oder diese verstärkt durch Nachfragen unterstützen muss. Der dritte Aspekt, *Prozessorientierung*, bezieht sich insbesondere auf Vorinterpretation. Die These ist hier, dass ein akzeptierend und sensibel gestalteter Kommunikationsprozess bei Interviewten Vertrautheit und damit Offenheit entstehen lässt. Diese ist wiederum bedeutsam, damit die subjektive Perspektive ehrlich präsentiert wird und von der befragenden Person nachvollzogen werden kann. Daraus resultierend führt Witzel an, dass Redundanzen ebenso wie Nachfragen bei Widersprüchlichkeit sinnvolle Mittel sind, um „interpretationserleichternde Neuformulierungen“³⁹² zu erhalten. Der gesamte offene Gesprächscharakter des Interviews verhindert die Wahrnehmung des Interviews als künstliche Forschungssituation.³⁹³

Kruse führt einige Nachteile des PZIs an. So ist bereits die Auswahl eines gesellschaftlichen Themas und deren Deklaration als Problem subjektiv. Eine „gesellschaftlich relevante Problemstellung“³⁹⁴ hängt demzufolge immer von dem individuellen Relevanzsystem ab. Ebenso scheint angesichts der vorherigen Recherche durch die interviewende Person fraglich, inwiefern das qualitative Forschungsprinzip der Offenheit befolgt werden könne. Vorherige Struktur durch Recherche schließe ein vollständig offenes Vorgehen aus. Der starke Fokus auf das „Problem“ zieht wiederum Folgen nach sich. So wird die Frage geäußert, ob, sobald Nachfragen vor allem anhand des Problems gestellt würden, überhaupt das semantisch-indexikale Sinnsystem der

³⁸⁶ S. Lamnek / C. Krell (Anm. 348), S. 327.

³⁸⁷ Vgl. ebd., S. 345.

³⁸⁸ Vgl. J. Kruse (Anm. 363), S. 153 ff.

³⁸⁹ A. Witzel (Anm. 383), S. 2.

³⁹⁰ A. Witzel (Anm. 382), S. 9.

³⁹¹ Vgl. A. Witzel (Anm. 383), S. 2.

³⁹² ebd., S. 3.

³⁹³ Vgl. ebd.

³⁹⁴ J. Kruse (Anm. 363), S. 155.

Befragten verstanden werden könne. Eine starke Fokussierung auf die Problemstellung erschwere es demnach, etwas über die übergreifenden Sinnsysteme zu lernen.³⁹⁵

Der letzte Teil dieses Abschnitts beschreibt nun das konkrete Vorgehen bei der Planung eines Forschungsvorhabens. Zu Beginn erfolgt laut Mayring die Formulierung des Problems und die anschließende Analyse. Daraus leiten sich zentrale Aspekte für den Leitfaden ab. Das bedeutet, dass „bestimmte Aspekte erarbeitet [sind], die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm [der Interviewer, S.B.] angesprochen werden.“³⁹⁶ Diese werden formuliert, in einer Reihenfolge zusammengestellt und gegebenenfalls durch Formulierungsalternativen ergänzt. Anschließend erfolgt die Pilotierung, in welcher anhand von Probeinterviews zum einen der Leitfaden getestet und weiterentwickelt wird und zum anderen die Interviewenden geschult werden.³⁹⁷ Mit dem Leitfaden wird so deduktiv aus bestehendem Material eine Vorstrukturierung des Gesprächs vorgenommen. Gleichzeitig wird der induktive Aspekt und das Offenheitsprinzip realisiert, indem die offenen Fragen eine Relevanzsetzung von Themen durch den Interviewten und damit eigene Strukturierung erlauben.

Der Leitfaden stellt bei Arbeit mit dem PZI das wichtigste Instrument dar. Wie schon ausgeführt sichert er ein Mindestmaß an Standardisierung der Interviews, wird aber nicht als starre Strukturvorgabe verstanden. Als zweites Mittel wird bei Witzel ein Tonbandgerät angeführt, dessen Einsatz den Vorteil hat, „daß durch Tonbandaufzeichnungen der gesamte Gesprächskontext und damit auch die Rolle, die der Interviewer im Gespräch spielt, erfaßt wird.“³⁹⁸ Ein Postskriptum kann als weiteres Mittel dazu dienen, Informationen, die in der Aufzeichnung des Gesprächs nicht deutlich werden, festzuhalten. Non-verbale Zeichen innerhalb des Gesprächs, die Art und Weise der Kontaktaufnahme oder das persönliche Gespräch nach dem Interview können wichtige Anhaltspunkte für die Interpretation bieten und werden im Postskriptum niedergeschrieben.³⁹⁹ Außerdem können Kontextfaktoren des Gesprächs oder thematische Schwerpunktsetzung der interviewten Person sowie damit zusammenhängende erste Interpretationsideen festgehalten werden.⁴⁰⁰ Über einen Kurzfragebogen vor Beginn des eigentlichen Interviews können wichtige Daten abgefragt werden. Mit dem Rückgriff auf diese Informationen wird einerseits ein geeigneter Gesprächseinstieg erleichtert, andererseits wird die Verlagerung der Datenabfrage außerhalb des Interviews möglich. Durch diese vorgelagerte Abfrage wird verhindert, dass innerhalb des Interviews eine Frage-Antwort Situation entsteht, die „den narrativen Fluß stört.“⁴⁰¹

Witzel führt ebenfalls Kriterien für erfolgreiche Interviews an. Zunächst macht er den Grundsatz stark, dass ein offenes, ehrliches Verhältnis zu der interviewten Person angestrebt wird. Bei der Kontaktaufnahme soll daher auf die anschließend erfolgende Anonymisierung des Transkripts hingewiesen werden. Es wird außerdem der Modus des Interviews deutlich gemacht, nach dem das Gespräch dem Verständnis der subjektiven Welt mit „individuelle[n] Vorstellungen und Meinungen“⁴⁰² dient und die „Explikationen der Interviewten nicht als Ausdruck von intellektuellen Leistungen bewertet“⁴⁰³ werden.⁴⁰⁴

³⁹⁵ Vgl. J. Kruse (Anm. 363), S. 155.

³⁹⁶ Philipp Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim/Basel 2016, S. 67.

³⁹⁷ ebd., S. 69.

³⁹⁸ A. Witzel (Anm. 382), S. 91.

³⁹⁹ Vgl. ebd., S. 91 f.

⁴⁰⁰ Vgl. A. Witzel (Anm. 383), S. 4.

⁴⁰¹ A. Witzel (Anm. 382), S. 89 f.

⁴⁰² A. Witzel (Anm. 383), S. 5.

⁴⁰³ ebd.

⁴⁰⁴ Vgl. ebd.

Im Verlauf des Interviews gilt es, eine Balance zwischen erzähl- und verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien zu finden. Erzählungen der interviewten Person werden durch offene Fragen provoziert, über das Aufgreifen von Aspekten der Antworten kann die interviewende Person den roten Faden der interviewten Person weiterentwickeln und detaillieren. Um zu Beginn des Gesprächs die Erzählung anzuregen, schlägt Witzel eine vorformulierte Eingangsfrage vor. Die zweite mögliche Fragestrategie, das verständnisgenerierende Fragen, berücksichtigt die schon bei der Konzeption des Leitfadens notwendige Kenntnis des thematischen Kontextes. Methodisch kann innerhalb des Gesprächs zwischen der Spiegelung von Aussagen der befragten Person, Konfrontationen oder Verständnisfragen je nach Situation des Gesprächs und bestehender Vertrauensbeziehung variiert werden. Für die passende Abwägung der Strategie ist Erfahrung erforderlich, da sowohl ein stärkerer Fokus auf die eine als auch auf die andere Strategie zum Erfolg führen kann.⁴⁰⁵

6.2. Datenerhebung

In diesem Kapitel wird deutlich, wie die zuvor dargestellten Prinzipien im vorliegenden Forschungsvorhaben angewendet werden. Dabei wird zunächst die Konzeption des Leitfadens thematisiert, anschließend werden Charakteristika der Stichprobe beschrieben und schlussendlich die Überlegungen zu Transkriptions- und Anonymisierungsregeln vorgestellt.

6.2.1. Konzeption des Leitfadens

Der verwendete Leitfaden (siehe Anhang 1) orientiert sich an den Anforderungen gemäß Witzel. Im ersten Schritt wird der inhaltliche Kern des Interviews definiert. Er beinhaltet das Problem, welches den Dreh- und Angelpunkt der Interviews darstellt. In der Einleitung (siehe Kapitel 1) wird die Forschungsfrage erläutert. Ihre Ausrichtung stellt die hauptsächliche Orientierung des Leitfadens dar. Reaktionen von Schulen auf das Engagement der Schüler*innen bei „Fridays For Future“ stehen damit im Zentrum des PZIs. Zwar formuliert das Thema dieser Arbeit die Erforschung von „Handlungsmöglichkeiten“ als Ziel, der Leitfaden fragt jedoch nach „Reaktionen“ von Schulen. Das hat den Hintergrund, dass die Formulierung als „Reaktion“ einerseits sehr viel stärker die Verbindung zu einem vorhergegangenen Impuls, dem Engagement der Schüler*innen, deutlich macht und andererseits damit vor allem die tatsächlichen Handlungen der Schule in den Vordergrund stellt. „Reaktion“ fragt vordergründig danach, welche Prozesse wirklich angestoßen wurden und lenkt den Schwerpunkt weniger auf hypothetische Überlegungen, welche Möglichkeiten für Handlungen es an der Schule geben könnten.

Für die Entscheidung für eine Reaktion ist die entsprechende Argumentation von Interesse. Darüber hinaus werden andere Aspekte berücksichtigt, wenn sie in enger Verbindung zu schulischen Reaktionshandlungen stehen. Ein Beispiel ist die Art und Weise vergangenen politischen Engagements von Schüler*innen sowie deren thematischen Schwerpunkte. Die zweite Facette können Bezüge zu Umwelt- und Klimaschutzthemen darstellen. Sie sind auch im Zusammenhang mit dem Engagement zu sehen unter anderem mit der Frage, inwiefern das Thema aus Perspektive der Schulleitung bereits vor „Fridays For Future“ von Bedeutung war und inwiefern die Bedeutung abseits vom Demonstrationsengagement eingeschätzt wird. Unter einer dritten Facette werden weiter entfernte Themen gefasst, wenn sie zumindest mittelbar Einfluss auf die Reaktion nehmen. Das können beispielsweise Charakteristika des Schulprofils oder der Schulkultur sein sowie Absprachen mit anderen Schulleitungen. Diese letzte Facette erlaubt eine Vielzahl von thematischen Schwerpunkten. Bedingt durch das Forschungsprinzip der Offenheit

⁴⁰⁵ Vgl. A. Witzel (Anm. 383), S. 5 f.

dienen diese Aspekte der inhaltlichen Strukturierung, erheben jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit und werden durch Impulse der jeweiligen Interviewpartner*innen ergänzt.

Ausgehend von diesen inhaltlichen Überlegungen wurde der Leitfaden konzipiert. Dafür wird sich an den Grundsätzen des PZIs orientiert und daraus folgend werden zwei Prinzipien für die Gestaltung der Interviews formuliert: Erstens wird versucht, mit den Fragen Anlass für eine selbstständige Thematisierung der für die Forschungsfrage relevanten Aspekte zu bieten. Hintergrund der Überlegung ist es, dass damit eine selbstgesteuerte, eigenständige Darstellung der subjektiv bedeutsamen Inhalte erleichtert wird. Zweites grundlegendes Prinzip ist die angestrebte Offenheit und Vertrautheit in der Gesprächssituation. Um diesem Ziel gerecht zu werden, wird der interviewten Person mit Fragen zu bekannten Themen zunächst die Möglichkeit gegeben, Sicherheit in der Interviewsituation zu gewinnen.

Mit diesem Wissen ergibt sich eine Dreiteilung des Leitfadens. Der erste Block beinhaltet allgemeine Fragen zur Schule, zum persönlichen Hintergrund der Interviewperson und zu vergangenem politischen Engagement der Schüler*innen. Mit diesen Fragen zu Beginn wird eine niedrigschwellige Möglichkeit für einen Gesprächseinstieg geboten. Außerdem erlauben die vielen möglichen Antworten eine selbstgesteuerte Thematisierung von „Fridays For Future“ über beispielsweise Darstellung der Profilsetzung an der Schule oder des vergangenem Engagements der Schüler*innen. Die Bewegung „Fridays For Future“ ist Schwerpunkt des zweiten Interviewteils. Das Wissen der befragten Schulleitung zu „Fridays For Future“ wird angesprochen sowie für eine Darstellung der Problemlage an der Schule Raum geschaffen. Dies geschieht unter anderem, indem das Ausmaß der Aktivitäten angesprochen wird und die möglichen Motive der Schüler*innen für eine Teilnahme thematisiert werden. Beides, so die Überlegung, macht einen Übergang zu der Reaktion der Schule auf politisches Engagement bei „Fridays For Future“ durch die befragte Person leicht möglich. Der letzte Teil des Interviews stellt die Reaktion, den Prozess zur Reaktion sowie zentrale Überlegungen diesbezüglich in den Mittelpunkt. Diese Fragen sind, falls noch nicht vorher im Gespräch thematisiert, für die Beantwortung der Forschungsfrage zentral. Mit der späten Thematisierung ist die Hoffnung verbunden, dass zu diesem Zeitpunkt eine größtmögliche Vertrauensbeziehung in der Gesprächssituation besteht.

Vor Beginn des Interviews wird den Interviewpartner*innen eine Einführung zu dem Forschungsvorhaben und Hinweise zur Interviewform gegeben (siehe Leitfaden Anhang 1). In ihr wird die Forschungsabsicht transparent gemacht und Witzels Argumentation folgend der Wert der subjektiven Meinung hervorgehoben.

Insgesamt ist erneut zu betonen, dass die Strukturierung des Leitfadens für den*die Interviewer*in eine Hilfe darstellen kann, falls nicht durch die interviewte Person strukturiert wird. Der Leitfaden bietet Fragen auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus, sodass das adäquate Niveau der Fragen in Abhängigkeit von der Interviewsituation gewählt werden kann. Zunächst sind allgemeine Fragen in der Form gestellt, dass sie einerseits konkrete Inhaltsbereiche ansprechen, aber andererseits Spielraum für eine eigene Gestaltung durch die interviewte Person lassen. Am Ende jeden Blocks sind Kategorien definiert, die wiederum grobe Themenkomplexe des Interviewteils abbilden und so eine Kontrollstruktur bieten. Damit kann der*die Interviewer*in in freien Redeteilen nachvollziehen, ob Themen von Interesse angesprochen wurden. Gleichzeitig sichern die Kategorien ein Mindestmaß an Standardisierung. Schlussendlich sind ebenfalls Detailfragen formuliert, welche bei ausbleibender Narration gestellt werden können. Sie sind lediglich eine „Notlösung“, denn zu jedem Zeitpunkt wird vorgezogen, mit allgemein formulierten Fragen die Erzählung des*der Interviewten anzuregen.

6.2.2. Chancen und Grenzen der Stichprobe

Zentrale Herausforderung war es, Schulen für eine Beteiligung am Forschungsvorhaben zu gewinnen. Folgend werden Überlegungen zu der realisierten Stichprobe vorgestellt und davon ausgehend beschrieben, welche Chancen und Grenzen sich für das Forschungsvorhaben ergeben.

Grundsätzlich wird durch die qualitative Natur der Arbeit nicht der Anspruch erhoben, umfassende Aussagen über eine Grundgesamtheit geben zu können. Vielmehr erlaubt die anschließende qualitative Inhaltsanalyse, anhand konkreter Fragestellungen zentrale mögliche Handlungsweisen von Schulleitungen offenzulegen. Um trotz der Grenzen des Forschungsvorhabens die größtmögliche Erkenntnis zu erlangen, wurden vor Anfrage der Schulen Hypothesen formuliert, mit welchen Variationen von Interviewpartner*innen sich eine große Bandbreite von geäußerten Meinungen finden ließen.

Der Hypothesen folgend wurde angestrebt, Partner*innen an weiterführenden Schulen zu gewinnen, die bezüglich folgender Merkmale heterogen sind:

- Schultyp (Oberschule/Gesamtschule, Gymnasium, berufsbildende Schule)
- Bevölkerungsdichte der Region (Stadt und Land)
- Verortung der Region in Deutschland (alte und neue Bundesländer)
- Formen der Trägerschaft (öffentlich und privat bzw. frei)

Die Stichprobe ist nicht repräsentativ, da keine kontrollierte Auswahl der Stichprobe vorgenommen werden konnte. Es wurde eine große Anzahl von Schulen angefragt, von denen nur ein kleiner Teil der Schulleitungen bereit war, als Gesprächspartner*in für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Dabei konnten nahezu alle Schulen berücksichtigt werden, die einer Teilnahme zusagten.

Es zeigte sich, dass die befragten Schulleitungen bereits umfassend Überlegungen zu der Interviewthematik angestellt hatten. Das verwundert nicht, weil sich vermuten lässt, dass die Zusage zu dem Forschungsprojekt mit der Bereitschaft einherging, den eigenen Standpunkt öffentlich zu teilen. Über das Anschreiben per E-Mail wurde ein Versuch unternommen, die Niedrigschwelligkeit hervorzuheben, um damit eine größtmögliche Gruppe zur Beteiligung zu bewegen. Darin wurde betont, dass keine Vorbereitung für das Gespräch notwendig sei. Ebenso sei es unerheblich, ob sich tatsächlich Schüler*innen bei „Fridays For Future“ beteiligten und ob es eine Auseinandersetzung mit Schüler*innen zu ihrem Engagement oder der Thematik allgemein gebe. Dennoch hat die Thematik wahrscheinlich in vielen Fällen abschreckend gewirkt. Die Teilnahme der Schulen an der Befragung schien demnach eine bewusste Entscheidung zu sein. Demzufolge lässt sich vermuten, dass ein Non-Response Bias vorliegt. Demnach haben sich nicht bezüglich ihrer Meinung gleichverteilt alle Schulleitungen in der Stichprobe geäußert⁴⁰⁶, sondern vor allem diejenigen, die ihre Position nach außen tragen wollten. Das bedeutet nicht, dass alle Befragten die gleiche Sichtweise vertreten haben, aber dass keine gleichmäßige Verteilung vorliegt. Über die tatsächliche Ausprägung des Bias kann an dieser Stelle nur spekuliert werden, da die Beweggründe für eine Nichtteilnahme und das Ausmaß nicht bekannt sind.

In den untenstehenden Statistiken lassen sich die schlussendlich realisierten Fälle nachvollziehen. Ganz grundsätzlich kann diese Befragung nur ein Auftakt für tiefergehende Forschung der Handlungsmöglichkeiten bzw. Reaktionen der Institution Schule auf politisches Engagement darstellen. Eine quantitative Erhebung bei Schulleitungen könnte eine Gesamtperspektive eröffnen und zum Beispiel im ersten Schritt überhaupt das Gesamtausmaß von

⁴⁰⁶ Vgl. M. Häder (Anm. 344), S. 186.

Demonstrationsteilnahmen an Schulen offenlegen. Zusätzlich könnten aber auch Hypothesen dieser qualitativen Erhebung näher untersucht werden.

14 Mitglieder von Schulleitungen⁴⁰⁷ konnten für ein Interview gewonnen werden. Eine Schulleitung zog das Transkript im Anschluss zurück, sodass für die qualitative Inhaltsanalyse 13 Transkripte zur Verfügung stehen. Die Beschreibung durch die Statistiken bezieht sich ebenfalls nur auf die 13 Fälle. Insgesamt wurden ca. 160 Schulen in 6 Bundesländern angefragt. Mit diesen 14 realisierten Interviews ergibt sich eine Realisierungsquote von 8,75%. Einige Schulleitungen wurden über persönliche Kontakte angesprochen. Dieser Faktor verzerrt die Realisierungsrate, da Interviewanfragen mit persönlichem Bezug weitaus erfolgreicher waren.

Die durchschnittliche Länge der Interviews beträgt 43:53 Minuten. Es ergibt sich eine große Streuung der Interviewlängen. So dauert das kürzeste Interview 31:20 Minuten, das längste hingegen 58:15 Minuten. Nicht alle angestrebten Heterogenitätskriterien konnten erfüllt werden. Es konnte keine berufsbildende Schule gewonnen werden, allerdings handelt es sich in einem Fall um ein berufliches Gymnasium. Insgesamt ergibt sich eine Ungleichverteilung zugunsten von Gymnasien, städtischen Schulen und Schulen in öffentlicher Trägerschaft.

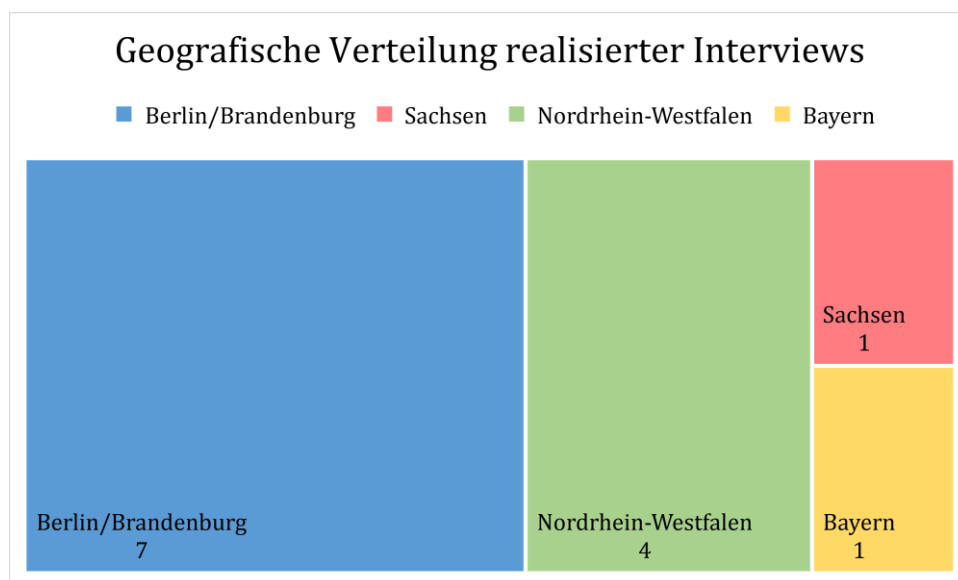


Abbildung 1: Geografische Verteilung realisierter Interviews

⁴⁰⁷ Alle befragten Personen gehörten den erweiterten Schulleitungen ihrer Schule an, eine Person als Koordinator*in der Oberstufe, die übrigen als Schulleiter*innen. Zur Vereinfachung wird pauschal von Schulleiter*innen gesprochen.

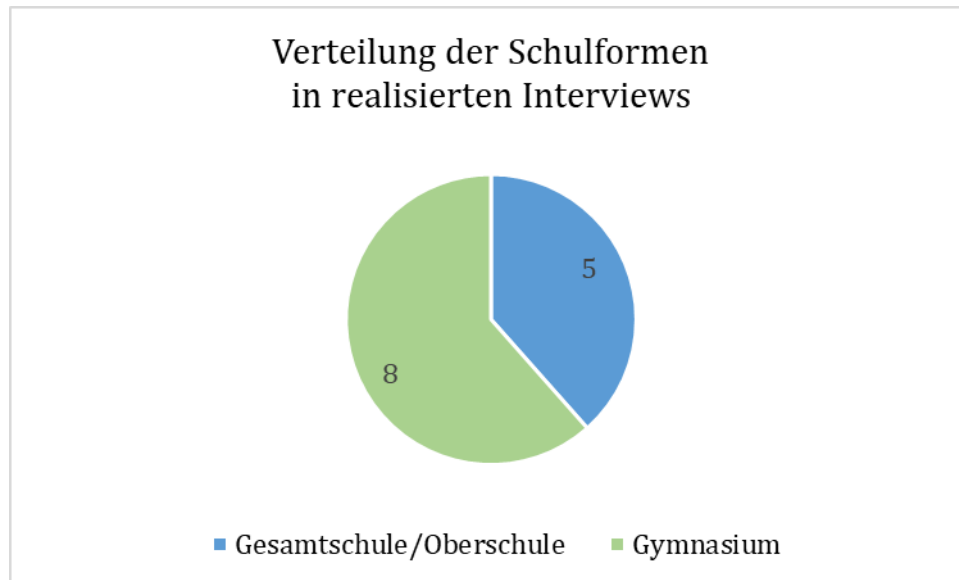


Abbildung 2: Verteilung der Schulformen in realisierten Interviews

6.2.3. Transkriptions- und Anonymisierungsregeln

Die Aufzeichnungen der Interviews wurden für eine folgende Auswertung mit qualitativer Inhaltsanalyse transkribiert. Mit einem Transkript wird es möglich, eine vergängliche Situation wie ein Gespräch zu „vergegenständlichen“⁴⁰⁸. Die Forschungssituation wird damit fixiert und steht den Forschenden für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung in Distanz zur Aufnahmesituation zur Verfügung. Ein wissenschaftliches Transkript gibt Wort für Wort eine Gesprächssituation wieder. Die jeweiligen Transkriptionsregeln definieren, in welchem Detailgrad das Gespräch verschriftlicht wird. In Bezug auf Verschriftlichung von Veränderungen der Lautstärke, der Betonung oder des Verhaltens vermerken Transkripte unterschiedlich viele Details. Außerdem kann die gesprochene Sprache in einem unterschiedlichen Grad „geglättet“ werden. Das bedeutet, dass Eigenheiten der gesprochenen Sprache mit zunehmendem Maß der Glättung verschwinden und gleichzeitig eine Angleichung an die Regeln der geschriebenen Standardsprache vorgenommen wird.⁴⁰⁹ Transkriptionsregeln werden mit Blick auf das Forschungsvorhaben gewählt. Maßgabe ist es, dass die für die Auswertung notwendigen Informationen im Transkript enthalten sind.⁴¹⁰

Für dieses Forschungsvorhaben interessiert vor allem der Inhalt des Gesprochenen. Dafür sind Details der Kommunikation wie Betonungen oder Vokaldehnungen weniger bedeutsam. Die Regeln der Transkripte orientieren sich an Kuckartz. Sie erfassen den Inhalt präzise, aber lassen diese Sprachaspekte außer Acht.⁴¹¹

Insgesamt ergeben sich für dieses Forschungsvorhaben die folgenden Regeln: Es findet eine wörtliche Wiedergabe des Gesagten statt, nicht in das Transkript aufgenommen werden jedoch inhaltsleere Zuhörersignale, Verschleifungen und Vokabeldehnungen. Gleichzeitiges Sprechen ist innerhalb einfacher Klammern dargestellt. Pausen werden mit Punkten in Klammern ausgedrückt, wobei die Anzahl der Punkte der Pausendauer in Sekunden entspricht. Besondere Betonung von Worten und Wortgruppen wird durch Großschreibung angezeigt. Darüber hinaus findet keine Transkription von Betonungen statt. Fehlerhafter Satzbau bleibt erhalten,

⁴⁰⁸ Susanne Fuß / Ute Karbach, Grundlagen der Transkription, Eine praktische Einführung, Opladen/Toronto 2019, S. 17.

⁴⁰⁹ Vgl. ebd., S. 17 ff.

⁴¹⁰ Vgl. M. Häder (Anm. 344), S. 429.

⁴¹¹ Vgl. Udo Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim/Basel 2018, S. 167.

sprachliche Verkürzungen und Interpunktion werden an das Schriftdeutsch angeglichen, also „geglättet“. Dialekt wird ebenfalls in das Standarddeutsch übersetzt, auch um den Anforderungen der Anonymität gerecht zu werden. Lautäußerungen der Personen (z.B. lachen) werden in Klammern dargestellt. Auch Vorkommnisse im Interview werden innerhalb einfacher Klammern beschrieben. Im Transkript wird der*die Interviewer*in durch seine*ihre Initialen (hier „SB“) kenntlich gemacht, die interviewte Person durch den Buchstaben „I“. Bei jedem Sprecherwechsel wird zur Förderung der Lesbarkeit ein erhöhter Zeilenabstand eingefügt. Die Zeilen sind nummeriert. Nach diesen Regeln werden alle Interviews transkribiert.

Im Transkriptkopf werden einige Merkmale der Entstehungssituation angeführt:

- Nummer des Interviews
- Datum der Aufnahme
- Ort der Aufnahme
- Dauer der Aufnahme
- Interviewer/Transkribient
- Besonderheiten

Im Feld Besonderheiten wird beispielsweise notiert, wenn sich Interviewer und interviewte Person bereits vor dem Gespräch kennen. Darüber hinaus wird angegeben, welcher Ausschnitt der Aufnahme im Transkript dargestellt wird. Die Nummer des Interviews ergibt sich aus der Reihenfolge der Überführung der Interviews in die fertige Transkriptform. Durch das zurückgezogene Transkript beginnt die Zählung mit Transkript 2.

Bevor die Daten nach der Transkription weiterverwendet werden, findet eine Anonymisierung statt. Es soll sichergestellt werden, dass weder Rückschlüsse auf die interviewte Person noch auf die Schule möglich sind. Dennoch findet die Anonymisierung unter der Maßgabe statt, einen möglichst großen Anteil verwertbarer Daten zu erhalten. Zur Berücksichtigung beider Aspekte wurde in der vorliegenden Arbeit entschieden, eine starke faktische Anonymisierung vorzunehmen. Diese erlaubt einen Rückschluss auf die jeweilige Person nur mit erheblichem Mehraufwand.⁴¹² Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurden schulspezifische Aussagen im Transkript verfremdet. Das betraf Angaben zum Ort ebenso wie einzigartige Spezifika der Schule. Dieses Verfahren hat das Ziel, einer absoluten Anonymisierung, welche überhaupt keinen Rückschluss mehr erlaubt⁴¹³, möglichst nah zu kommen. Unter anderem durch die Dauer der Interviews und die damit verbundene Menge an Informationen ist jedoch nicht auszuschließen, dass der interviewten Person bekannte Personen eine Identifikation vornehmen können.

Zusammenfassend bedeuten die Prinzipien folgendes Vorgehen für die Transkripte:

- Für die Anonymisierung werden Umschreibungen verwendet, die in geschweiften Klammern dargestellt sind. Mit ihnen lassen sich im Transkript Bemerkungen, die das Gespräch im Verlauf beschreiben, in regulären Klammern und Veränderungen durch Anonymisierung in geschweiften Klammern unterscheiden.
- Der Ort der Schule wird nicht genannt. Lediglich im Überblick über die erhobenen Daten wird aufgeführt, welche Anzahl von Interviews in verschiedenen Bundesländern realisiert werden konnte. In den Transkripten selbst finden sich nur Einordnungen der Orte in eine Klassifikation anhand der Anzahl der Bewohner*innen: Kleinstadt mit 5000 bis 20.000 Einwohner*innen, Stadt mit 20.000 bis 100.000 Einwohner*innen, Großstadt mit

⁴¹² Vgl. S. Fuß / U. Karbach (Anm. 408), S. 98.

⁴¹³ Vgl. ebd.

mindestens 100.000 Einwohner*innen.⁴¹⁴ Unter 5000 Einwohner*innen wird der Ort als Gemeinde bezeichnet.

- Lokale Bezüge werden durch eine Beschreibung des entsprechenden Merkmals in geschweiften Klammern ersetzt (z.B.: {Stadtteil der Stadt}). Bei mehreren Bezügen einer gleichen Kategorie wird ein Index in Form einer Zahl oder eines Buchstabens ergänzt. Damit ist innerhalb des Dokuments eine eindeutige Zuordnung getroffen. Bei erneutem Auftreten eines Ortes wird dieser wieder mit der Beschreibung und gegebenenfalls dem Index bezeichnet. Ebenso wird bei Personen verfahren (z.B.: {Fachlehrerin Englisch 1}).
- Eindeutige Beschreibungen entweder von Schulen oder Orten wurden, wenn möglich durch eine nicht eindeutige Darstellung ersetzt, ansonsten geschwärzt. Wenn diese Beschreibung längere Passagen des Interviews betrifft, wird stattdessen eine allgemeine, nicht eindeutige Formulierung des Absatzes oder der Passage in geschweiften Klammern eingefügt.

6.3. Auswertung

Das folgende Kapitel beschreibt die Inhaltsanalyse nach Mayring als Methode zur Auswertung der Interviews. Es werden daran anschließend mit Blick auf das Forschungsvorhaben getroffene Modifikationen vorgestellt. Mit diesem Abschnitt schließt die Beschreibung des Forschungsvorgehens ab, sodass in 6.4 die Erhebungsergebnisse und -interpretationen präsentiert werden können.

6.3.1. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Inhaltsanalyse ist eine populäre Methode der Sozialwissenschaften. Dennoch gibt es in der Praxis immer wieder Unklarheiten darüber, was eine qualitative Inhaltsanalyse im Detail ausmacht und welche Typen sich unterscheiden lassen. Schreier formuliert allgemein für qualitative Inhaltsanalysen charakterisierende Merkmale. Zunächst ist die *Orientierung an Kategorien* das „Herzstück“⁴¹⁵ und damit das zentrale Merkmal in Abgrenzung zu anderen Arten der Inhaltsanalyse. Des Weiteren werden diese Kategorien *induktiv am Material* entwickelt. Die Analyse erfolgt *interpretativ* und *basierend auf Theorie, regelgeleitet* und bezieht *latenten Äußerungsgehalt* ein. „Intersubjektiv-konsensuales Textverständnis“⁴¹⁶ wird im Sinne des Gütekriteriums *Reliabilität* angestrebt, *Validität* spiegelt sich in einem Kategoriensystem wider, welches „die wesentlichen Bedeutungsinhalte des Materials“⁴¹⁷ erfasst.⁴¹⁸

6.3.1.1. Vorbereitung

Den Anfang bilden formale Überlegungen bezogen auf das Ausgangsmaterial. Da häufig nicht das gesamte vorliegende Material analysiert werden kann, werden Regeln zur Ziehung der Stichprobe bestimmt. Dafür wird die Grundgesamtheit definiert, über welche Aussagen getroffen werden und anschließend der Stichprobenumfang nach Repräsentativitätsüberlegungen und ökonomischen

⁴¹⁴ Vgl. Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung, Laufende Stadtbeobachtung - Raumabgrenzungen, https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/gemeinden/StadtGemeindetyp/StadtGemeindetyp_node.html, Zugriff am 3. Februar 2020.

⁴¹⁵ Margrit Schreier, Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, in: Forum Qualitative Sozialforschung 15 (2014) 1, S. 3.

⁴¹⁶ ebd.

⁴¹⁷ ebd.

⁴¹⁸ Vgl. ebd.

Erwägungen festgelegt.⁴¹⁹ Im zweiten Schritt werden die Bedingungen, unter denen das Material entstanden ist, analysiert. Untersucht wird dabei:

- „- der Verfasser bzw. die an der Entstehung des Materials beteiligten Interagenten.
- der emotionale, kognitive und Handlungshintergrund des/der Verfasser/innen.
- die Zielgruppe, in deren Richtung das Material verfasst wurde
- die konkrete Entstehungssituation, der soziokulturelle Hintergrund.“⁴²⁰

Abschluss findet diese grundlegende Analyse in der Beschreibung der Form des Materials. Bei Transkripten werden in diesem Zusammenhang die Transkriptionsregeln offengelegt.⁴²¹

Daran anschließend wird die qualitative Inhaltsanalyse inhaltlich vorbereitet. Dazu wird zunächst die Richtung der Analyse festgelegt und damit die Entscheidung getroffen, auf welchen Kommunikationsakteur die Untersuchung fokussiert.⁴²² Die Festlegung erfolgt in Abhängigkeit von dem verwendeten Kommunikationsmodell. Mayring führt ein einfaches inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell an. In diesem lässt sich zwischen Quelle, Kommunikator, Text sowie ausgehend vom Text zwischen Zielgruppe und Rezipient unterscheiden. Zentral ist an dieser Stelle die Frage, über welchen Akteur etwas erfahren werden soll. In z.B. einer Psychotherapie kann der emotionale Zustand des Kommunikators von Interesse sein, in einer literaturwissenschaftlichen Inhaltsanalyse hingegen liegt der Fokus auf dem Text.⁴²³

In der anschließenden theoriegeleiteten Differenzierung des Themas werden bereits bestehende Theorien über den Forschungsgegenstand untersucht und die Fragestellung mit diesem Wissen weiter konkretisiert. In diesem Schritt wird deutlich, dass die Forschung theoriegeleitet erfolgt. Dieser Aspekt wird in der Sozialforschung kontrovers diskutiert. Mitunter wird die Meinung vertreten, dass die Berücksichtigung von Theorie dem Prinzip der Offenheit des Forschungsvorhabens entgegenstehe. Der zu unterstützenden Meinung von Mayring hingegen führt das Vorgehen dazu, dass an bereits bestehende Erkenntnisse angeknüpft werden kann, da Theorie nichts anderes als gewonnene Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge durch Beobachtungen sind. Am Ende dieses Schrittes stehen konkrete Fragestellungen, nach denen das Material analysiert wird.⁴²⁴

6.3.1.2. Vorgehen

Nach dem Abschluss der Vorbereitung kann die eigentliche Inhaltsanalyse beginnen. Im ersten Schritt werden Analyseeinheiten festgelegt. Diese stellen den Anteil des Materials dar, welcher tatsächlich analysiert wird und aus der Gesamtheit des Materials, der Auswahlinheit, herausgegriffen wird. Die Auswahlinheit ist wiederum ein durch ein Verfahren (z.B. Stichprobenziehung) gewonnener Auszug der Grundgesamtheit. Beispielsweise können für die Analyse eines Themas in Tageszeitungen per Zufallsziehung eben diejenigen Zeitungsausgaben und Erscheinungsdaten bestimmt werden, welche anschließend die Auswahlinheit darstellen. Die analysierten Artikel innerhalb der Tageszeitungen stellen wiederum die Analyseeinheit dar.

⁴¹⁹ Vgl. Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel 2015, S. 54 f.

⁴²⁰ ebd., S. 55.

⁴²¹ Vgl. ebd.

⁴²² Vgl. ebd., S. 58.

⁴²³ Vgl. ebd.

⁴²⁴ Vgl. ebd., S. 59 f.

Bei Interviews wird in der Regel das vollständige Material verwendet, sodass die Auswahlinheit der Analyseeinheit entspricht.⁴²⁵

Innerhalb der Analyseeinheit müssen diejenigen Informationen ausgewählt werden, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. Zentral ist die Entwicklung eines Kategoriensystems. Kategorien konstituieren sich durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln und werden im Wechselspiel mit dem Material fortlaufend angepasst.⁴²⁶ Ziel ist es, mithilfe der Kategorien strukturiert Aussagen als Antwort auf Forschungsfragen zu erhalten. Kategorien können deduktiv bereits vor Analyse des Materials festgelegt werden, alternativ werden sie induktiv am Material entwickelt.⁴²⁷ Es ist in der sozialwissenschaftlichen Methodenlehre umstritten, welches Vorgehen zu bevorzugen ist. Häufig werden Oberkategorien vor der Analyse deduktiv festgelegt und Unterkategorien daran anschließend induktiv am Material gebildet.⁴²⁸

Kuckartz weist darauf hin, dass Kategorien, obwohl sie so fundamental für qualitative Inhaltsanalysen sind, oft nur unzureichend definiert werden. Er führt sechs Typen von Kategorien an. Unter ihnen scheinen die thematischen Kategorien für die Auswertung in diesem Forschungsprojekt von Bedeutung. Eine thematische Kategorie bezeichnet ein Thema, ein Argument oder eine Denkfigur wie beispielsweise „Politisches Engagement“. Innerhalb des Materials werden Textstellen dieser Kategorie zugeordnet, wenn sie den entsprechenden thematischen Bezug aufweisen. Kategorien beinhalten eine inhaltliche Beschreibung (gegebenenfalls in Verbindung zu der zugrunde liegenden Theorie), Regeln für die Anwendung der Kategorie, Beispiele für die Anwendung, gegebenenfalls weitere Anwendungen sowie Prinzipien zur Abgrenzung zu anderen Kategorien.⁴²⁹ Kategorien erfüllen im Falle der thematischen Kategorie vor allem eine „Zeigerfunktion“. Sie zeigen an, welche Textpassagen einen bestimmten Themenkomplex behandeln. Daran lassen sie sich ebenfalls in Form eines Gütekriteriums messen.⁴³⁰ Die Summe der Kategorien bildet das Kategoriensystem, welches linear, hierarchisch oder als Netzwerk aufgebaut werden kann.⁴³¹

Mayring unterscheidet allgemein drei methodische Grundformen, auf die sich qualitative Inhaltsanalysen stützen können. Zunächst besteht die Möglichkeit der *Zusammenfassung*, bei der das Material reduziert wird, sodass eine Abstraktion entsteht, die aber weiterhin das Grundmaterial abbildet. *Explikation* als Technik greift sich gezielt Teile des Materials heraus (Begriffe, Sätze), die zur Förderung des Verständnisses mit weiteren Quellen kombiniert werden. Mit *Strukturierung* wird der Querschnitt des Materials bearbeitet. Es wird damit versucht, bestimmte Aspekte herauszufiltern, sowie eine Einschätzung des Materials auf Basis von Kriterien zu geben.⁴³²

Im Forschungsvorhaben wird die induktive Kategorienbildung auf Basis der Technik der Zusammenfassung angewendet, auf die daher näher eingegangen werden soll. Bei Mayring liegt bereits durch eine entsprechende Fragestellung aus der Vorbereitung eine deduktive Strukturierung vor. Vor Beginn der Analyse muss das Abstraktionsniveau der Kategorien bestimmt werden. Die Definition und Charakterisierung der Kategorien erfolgt im Wechselspiel mit dem Material. Sobald Textstellen den Kategoriekriterien entsprechen, wird eine Kategorie definiert sowie eine Kategoriebezeichnung gefunden. Weitere Textstellen, die unter die Kategorie

⁴²⁵ Vgl. U. Kuckartz (Anm. 411), S. 30 f.

⁴²⁶ Vgl. P. Mayring (Anm. 419), S. 61.

⁴²⁷ Vgl. ebd., S. 85.

⁴²⁸ Vgl. M. Schreier (Anm. 415), S. 6.

⁴²⁹ Vgl. U. Kuckartz (Anm. 411), S. 40.

⁴³⁰ Vgl. ebd., S. 34.

⁴³¹ Vgl. ebd., S. 38 f.

⁴³² Vgl. P. Mayring (Anm. 419), S. 67.

gefasst werden können, werden unter ihr subsumiert. Umgekehrt kann aber auch die Bezeichnung der Kategorie induktiv aus dem Material angepasst werden, sofern sie nicht mehr passend scheint.⁴³³

Nach 10-50% der Bearbeitung des Materials oder zu dem Zeitpunkt, an dem keine neuen Kategorien mehr gebildet werden, wird das Kategoriensystem einer erneuten Revision unterworfen. Geprüft wird dabei, ob die Kategorien bereits trennscharf formuliert sind und ob die Selektionskriterien für die Kategorien sowie das Abstraktionsniveau geeignet gewählt sind. Daran anschließend findet ein erneuter Durchgang des Materials statt. Schlussendlich liegt ein Kategoriensystem vor, welches qualitative sowie quantitative Auswertungen möglich macht.⁴³⁴

Die für die Erstellung der Kategorien notwendige Technik der Textzusammenfassung basiert auf der Psychologie der Textverarbeitung. Zusammenfassungen sind alltägliche Handlungen, für die verschiedene Techniken erforscht sind. Grundidee für die Inhaltsanalyse ist es, die Abstraktionsebene zu kennen und dann bewusst Operationen der Textverarbeitung zu nutzen, um eine der Ebene entsprechende Zusammenfassung zu erhalten. Mögliche Operationen dafür sind Auslassen, Generalisation, Konstruktion, Integration, Selektion und Bündelung. Die Zusammenfassung wird unter Zuhilfenahme der Operationen zunehmend abstrakter.⁴³⁵

Am Material werden damit Zusammenfassungen von Textstellen vorgenommen, aus denen die Kategorien gebildet werden. Im ersten Schritt der Zusammenfassung werden Paraphrasen der für die Fragestellung(en) relevanten Textstellen angefertigt. Diese haben eine „knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form“⁴³⁶. Nicht inhaltstragende Textbestandteile werden dabei ausgelassen. Insbesondere bei mehreren Sprechern ist es dabei wichtig, eine einheitliche Sprachebene zu erreichen, die in einer „grammatikalischen Kurzform“⁴³⁷ formuliert ist. Die Zusammenfassung bewegen sich alle auf dem festgelegten Abstraktionsniveau. Alle Textstellen, deren Abstraktionsniveau unterhalb des angestrebten liegt, werden über die Operation Generalisierung transformiert. Textpassagen über dem Abstraktionsniveau werden belassen, entstehende inhaltliche Dopplungen werden ebenso wie inhaltsleere Äußerungen entfernt.⁴³⁸

Daran anschließend werden verstreute Paraphrasen zusammengefasst (Operationen Bündelung, Konstruktion, Integration)⁴³⁹ und es findet eine Rücküberprüfung der entstandenen Kategorien mit den ersten Paraphrasen oder mit dem Ausgangsmaterial statt. Alle Informationen müssen in den nun abstrakter formulierten Kategorien aufgehen. Dieser Prozess der erneuten Zusammenfassung wird so lange wiederholt, bis das gewünschte Abstraktionsniveau erreicht ist.⁴⁴⁰ Kuckartz gibt Hinweise dazu, wie das passende Abstraktionsniveau bestimmt werden kann. Dabei spielt die Art und Weise des vorliegenden Materials eine große Rolle. Wenn das Material vollständige Aussagen enthält, werden ebenfalls vollständige Sinneinheiten codiert. Im umgekehrten Fall bei Material in Stichpunkten werden nur einzelne Wörter codiert.⁴⁴¹

Damit wurde in regelgeleiteter Form anhand von Fragestellungen gezielt Material analysiert und es wurde zusammenfassende Erkenntnis über Themenkomplexe gewonnen. Die Ergebnisse

⁴³³ Vgl. P. Mayring (Anm. 396), S. 115 ff.

⁴³⁴ Vgl. ebd., S. 116 f.

⁴³⁵ Vgl. P. Mayring (Anm. 419), S. 45 ff.

⁴³⁶ ebd., S. 71.

⁴³⁷ ebd.

⁴³⁸ Vgl. ebd.

⁴³⁹ Vgl. ebd.

⁴⁴⁰ Vgl. ebd.

⁴⁴¹ Vgl. U. Kuckartz (Anm. 411), S. 89.

werden im Anschluss beschrieben und können mit Rückbezug auf wissenschaftliche Theorien interpretiert werden.

6.3.1.3. Gütekriterien

Inwiefern klassische, durch quantitative Forschungsvorhaben geprägte Gütekriterien wie Reliabilität und Validität auf qualitative Forschungsdesigns übertragen werden können, ist umstritten.⁴⁴² In jedem Fall ist eine Anpassung der Kriterien an die Natur qualitativer Forschungsverfahren nötig. Ein probates Mittel zur Bestimmung der Güte scheint die Prüfung der qualitativen Inhaltsanalyse auf Inter- und Intracoderreliabilität zu sein. Das bedeutet, dass die Analyse entweder von mehreren Personen (Intercoderreliabilität) oder von einer Person zu verschiedenen, im zeitlichen Abstand zueinander liegenden Zeitpunkten (Intracoderreliabilität) durchgeführt wird und die Ergebnisse verglichen werden. Das Maß der Übereinstimmung kann als ein Wert für die Reliabilität der Analyse angesehen werden.⁴⁴³

Doch die Aussagekraft der Intercoderreliabilität erreicht bei einfachen Analysen ihre Grenze. Je differenzierter und damit kleinteiliger das Kategoriensystem gestaltet ist, desto weniger wahrscheinlich ist eine annähernd gleiche Codierung durch verschiedene Forscher*innen. Damit wird das Design durch eine solche Messung als weniger reliabel eingestuft, obwohl gleichzeitig die Aussagekraft steigen kann. So ist das Ergebnis der Reliabilitätsprüfung bei kleinteiligen Kategoriensystemen nur bedingt aussagekräftig. In Verbindung zur Reliabilität steht die Validität. Nur wenn ein Messinstrument zuverlässig misst, was es vorgibt zu messen, es also reliabel ist, kann es ebenso valide zur Untersuchung einer Forschungsfrage sein. Demzufolge sind auch Aussagen zur Validität schwer zu treffen.⁴⁴⁴

Unbetroffen von der Frage der Intercoderreliabilität ist die Konstruktion des Kategoriensystems. Bei der Gestaltung dieses Systems ist „theoretische Sensibilität und Kreativität“⁴⁴⁵ nötig, sodass es sich um einen subjektiven Teil des Forschungsprozesses handelt. Forscher*innen werden mit großer Wahrscheinlichkeit unterschiedliche Kategoriensysteme entwickeln, da dieser Konstruktionsprozess unter anderem auf Vorwissen und Erfahrung beruht.⁴⁴⁶ Die Entwicklung von Kategorien ist ein hermeneutischer Prozess, bei welchem Textinterpretation zentral ist. Auch dadurch ist davon auszugehen, dass im Gegensatz zur quantitativen Inhaltsanalyse bei Forscher*innen verschiedene Ergebnisse zu erwarten sind.⁴⁴⁷ Damit lässt sich festhalten, dass für qualitative Forschungsvorhaben je nach genauem Design Intercoderreliabilität eine Aussage zur Güte treffen kann, aber nicht unbedingt muss. Dem folgend muss vor jedem einzelnen Forschungsvorhaben überlegt werden, welche Gütekriterien aussagekräftig und realisierbar sind.

Mayring führt weitere Kriterien nach Krippendorff an, nach denen Güte von Inhaltsanalysen bestimmt werden kann.⁴⁴⁸ Auf die ausführliche Darstellung wird verzichtet, da für die Realisierung der Kriterien in diesem Forschungsvorhaben nicht genügend Ressourcen zur Verfügung stehen. Es wird sich in diesem Forschungsvorhaben darauf konzentriert, hohe Transparenz zu gewährleisten, um die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse sicherzustellen. Insgesamt wird sich damit an den allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung orientiert. Insbesondere die von Mayring formulierten Kriterien der Verfahrensdokumentation,

⁴⁴² Vgl. P. Mayring (Anm. 419), S. 124.

⁴⁴³ Vgl. ebd.

⁴⁴⁴ Vgl. ebd., S. 124 f.

⁴⁴⁵ U. Kuckartz (Anm. 411), S. 73.

⁴⁴⁶ Vgl. ebd., S. 206.

⁴⁴⁷ Vgl. M. Häder (Anm. 344), S. 356.

⁴⁴⁸ Vgl. P. Mayring (Anm. 419), S. 125 ff.

argumentativen Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit und Nähe zum Gegenstand werden durchgängig berücksichtigt.⁴⁴⁹

6.3.2. Vorgehen im Forschungsvorhaben

Das Vorgehen in dieser Erhebung ist eng an Mayring orientiert, es wurden jedoch Anpassungen vorgenommen. Dafür sind zwei zentrale Gründe ausschlaggebend: Erstens ist durch die Anzahl und Länge der Interviews eine große Datenmenge entstanden. Es erschien nicht praktikabel, die Gesamtheit der Daten gleichzeitig mit Mayrings Technik der Zusammenfassung zu bearbeiten. Zweitens enthalten die Gespräche viele kontextspezifische Informationen, welche für die Forschungsfrage relevante Ansatzpunkte enthalten. Diese würden bei früher Zusammenfassung verloren gehen. Daraus resultierend bietet sich einerseits zunächst eine fallspezifische Auswertung an. Andererseits ist aber grundsätzlich eine Fokussierung notwendig, damit die Forschungsfrage zielgerichtet, alle Interviews umgreifend beantwortet werden kann.

Beeinflusst durch diese Überlegungen entstand ein zweiphasiges Verfahren. In Anlehnung an das induktiv-deduktive Wechselspiel des PZIs und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wird die erste Phase induktiv, offen und damit explorativ gestaltet. An dieser Stelle wird das Material durch fallspezifische Inhaltsanalysen mit einem weiten Blick untersucht. In der zweiten Phase des Verfahrens wird ein Kategoriensystem basierend auf den zuvor sichtbar gewordenen Kategorien konstruiert. Dabei wird eine Auswahl von Aspekten unter Gesichtspunkten der Forschungsfrage vorgenommen und es werden gezielt Inhalte vertieft. Dieses Verfahren wurde im Wechselspiel mit dem Material entwickelt und fortlaufend angepasst. In den nächsten zwei Abschnitten werden diese Phasen im Detail vorgestellt.

6.3.2.1. Phase 1: Exploration

Dem Vorgehen Mayrings entsprechend erfolgt zunächst eine allgemeine Analyse des Materials. Die vorliegenden Transkripte (siehe Anhang 3) stellen Mitschriften von Gesprächen mit den Schulleiter*innen dar. Die Entstehungssituation und Fragen der Stichprobenziehung wurden bereits in Kapitel 6.2.2 thematisiert. Festzuhalten ist, dass Schulleiter*innen freiwillig zu den Gesprächen einwilligten und das Gespräch in einem der Schulleiter*innen bekannten Umfeld, meistens im eigenen Büro in der Schule, stattfand.

Für das Verständnis der Gesprächssituation ist eine Vergegenwärtigung der Stellung von Schulleiter*innen an Schulen bedeutsam. Sie nehmen eine Position zwischen den anderen Akteuren, Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern, ein und sind verantwortlich für Handlungen der Institution Schule als Ganzes. Das bringt eine besondere subjektive Perspektive mit sich, die für dieses Forschungsvorhaben wichtig ist und hilft, das Agieren der Schule zu verstehen. Es ergeben sich aus diesem Blickwinkel aber auch Grenzen der Erkenntnis. So ist anzunehmen, dass Schulleiter*innen nur unzureichend die Ansichten anderer Akteure in der Schule wiedergeben können, sodass für deren Perspektive eigene Daten erhoben werden müssten. Außerdem ist ebenfalls davon auszugehen, dass Probleme und Kritik von Schulleiter*innen anders (und meist positiver) wahrgenommen und dargestellt werden als von anderen Akteuren der Schule. Diese Perspektive ist den Interviewtranskripten immanent und wird im gesamten Forschungsprozess berücksichtigt. Die Inhaltsanalyse fokussiert auf den Inhalt der Transkripte und möchte diese subjektiven Perspektiven der Befragten verstehen.

⁴⁴⁹ Vgl. P. Mayring (Anm. 396), S. 144 ff.

Die Fragestellung der Inhaltsanalyse ist durch die Forschungsfrage vorgegeben. In diesem Abschnitt wird sie allerdings in Form von Teilfragen an das Material operationalisiert. Da es sich bei dem vorliegenden Material um Interviewtranskripte handelt, entspricht die Analyseeinheit der Auswahleinheit. Formale Charakteristika des Materials werden durch die Transkriptionsregeln bestimmt, die in Kapitel 6.2.3 dargestellt sind.

Um zentrale Aspekte der einzelnen Fälle herauszuarbeiten, werden drei Fragen formuliert. Mit den Fragen wird nach Reaktionen von Schulen auf Engagement von Schüler*innen bei „Fridays For Future“ gefragt, nach den ausschlaggebenden Argumenten und den beeinflussenden Kontextfaktoren. Es ergeben sich dabei zwangsläufig inhaltliche Überschneidungen, da nicht klar zwischen Reaktion, Argument und Kontext unterschieden werden kann. Das ist an dieser Stelle nicht problematisch, da keine trennscharfe Sortierung der Aspekte angestrebt wird. Vielmehr wird mit den Fragen und den dazugehörigen Kriterien sichergestellt, dass keine für das Forschungsprojekt relevanten Punkte dem Forschungsblick entgehen. Ziel ist es, für jedes Transkript eine qualitative Inhaltsanalyse zu erstellen. Im Gegensatz zum üblichen Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring bleiben in der ersten Phase noch viele fallspezifische Informationen erhalten. Hintergrund dabei ist die Annahme, dass damit für die Forschungsfrage wichtige Aspekte erhalten bleiben, weil sie nicht schon früh in einer Zusammenfassung aufgehen müssen. Diese erste Phase schafft die Materialbasis für die Kategorienbildung im nächsten Schritt.

Es ergibt sich damit in der ersten Phase folgendes Vorgehen:

1. Schritt: Konkretisierung der Forschungsfrage zu Analysefragen des Materials (Materialfragen)
2. Schritt: Finden von passenden Textstellen, Dokumentation der Paraphrasen, Anfertigen von Generalisierungen
3. Schritt: Zusammenfassung mehrerer Textstellen (Reduktion) währenddessen Generation von Hypothesen für das Kategoriensystem

Für die Konzeption der Materialfragen im ersten Schritt sind die Überlegungen aus den anderen Kapiteln leitend. Es ergeben sich drei Fragen:

- 1) Wie sah die Reaktion der Schule auf Engagement der Schüler*innen bei „Fridays For Future“ aus? Wie soll eine Schule auf politisches Engagement der Schüler*innen bei „Fridays For Future“ reagieren?
- 2) Welche Argumente sind für die Entscheidung zu einer Reaktion ausschlaggebend?
- 3) Welche Kontextfaktoren haben auf die Entscheidung Einfluss genommen?

Der Kern des Forschungsinteresses, die Handlungsmöglichkeiten der Schulen, wird durch die ersten Fragen untersucht. In 1) wird nach „Reaktionen“ gefragt, da diese Handlungsmöglichkeiten umfassen und direkt den Bezug zu einem Impuls herstellen, der ausschlaggebend für die Handlung war. Außerdem wird mit der Frage dieser Art, so die Überlegung, auf einer konkreten Ebene gefragt, was tatsächlich an der Schule geschehen ist und löst nicht nur theoretische Überlegungen der Schulleiter*innen aus. Diese haben durch ihren hypothetischen Charakter eine geringere Aussagekraft, da nicht unbedingt Handlungen auf solche Überlegungen folgen müssen. Diese Argumentation findet sich analog in der Beschreibung zur Konzeption des Leitfadens in Kapitel 6.2.1.

Der mit der Reaktion zusammenhängende Impuls liegt laut Forschungsfrage in dem „politischen Engagement“ von Schüler*innen. „Politisches Engagement“ kann vielfältige Formen von Handlungen meinen und wird im Kontext des Interviews nicht definiert. Als „Reaktionen“ werden in diesem Forschungsvorhaben alle Handlungsmöglichkeiten im weiten Sinne (Gedanken,

Prozesse, Veranstaltungen, Gespräche, etc.) verstanden, die entweder mit Anfragen rund um der Teilnahme an Demonstrationen im Rahmen von „Fridays For Future“ verbunden waren oder innerhalb des letzten Jahres Themen des Umwelt- und Klimaschutzes aufgegriffen haben. Hintergrund des zweiten Aspekts ist es, dass „Fridays For Future“ die Themen Umweltschutz und Nachhaltigkeit stark in den öffentlichen Diskurs getragen hat. Daher wird davon ausgegangen, dass Maßnahmen mit diesem thematischen Bezug auch ohne Engagement von Schüler*innen an der eigenen Schule zumindest vom allgemeinen Engagement von Schüler*innen bei „Fridays For Future“ beeinflusst sind.

Da nicht an allen Schulen überhaupt eine Entscheidung in Form einer Reaktion getroffen wurde, weil sich Schüler*innen z.B. überhaupt nicht engagiert haben, wird das Material in diesen Fällen unter einer normativen Perspektive untersucht: Welche Äußerungen des*der Schulleiters*in zeigen an, wie eine „richtige“ Reaktion in seinen*ihrer Augen aussieht? Damit wird zwar in diesem Fall nach einem hypothetischen Vorgehen gefragt, jedoch nur, weil über durchgeführte Handlungen nichts ausgesagt werden kann.

Eng damit zusammenhängend ist die Argumentation, die zur Entscheidung geführt hat und auf welche die Frage 2) abzielt. Es wird die Einschränkung getroffen, dass die Argumente möglichst unmittelbar auf die Entscheidung eingewirkt haben. Welche Argumente diesen Einfluss haben, ist sowohl für die interviewte Person als auch für den*die Forscher*in subjektiv, daher ergibt sich eine interpretative Unschärfe. Wesentliche realisierte Unterscheidung ist, dass spezifische Argumente bezogen auf eine Reaktion auf „Fridays For Future“ von allgemeinen Abwägungen der Schule bei Engagement von Schüler*innen abgegrenzt werden.

Mit der dritten Materialfrage werden Kontextfaktoren des Zustandekommens von Reaktionen untersucht. Es sind diejenigen Umstände gemeint, die für die Person bedeutsam für die Entscheidung zu einer Reaktion waren. Da unter „Kontext“ eine große Anzahl von Sachverhalten verstanden werden kann, werden Einschränkungen vorgenommen. Zunächst muss zumindest mittelbar ein Einfluss auf die Entscheidung erkennbar sein. Darüber hinaus werden nur diejenigen Aussagen codiert:

- die etwas Grundsätzliches und Verallgemeinerbares über die Schule oder das Agieren der Akteure innerhalb der Schule aussagen.
- in denen ein konkretes Beispiel angegeben wird, welches zur Erklärung eines allgemeinen Charakteristikums der Schule herangezogen wird.
- die Aussagen zum Umfang der Teilnahme von Schüler*innen an Veranstaltungen von „Fridays For Future“ tätigen.
- die Erfahrungen mit vorherigem politischen Engagement sowie Abwägungsargumente zur Unterstützung von Initiativen von Schüler*innen thematisieren.
- die nicht nur Charakteristika der Persönlichkeit ausdrücken, sondern eine Haltung der Person widerspiegeln.

Mit diesen Operationalisierungen der Materialfragen erfolgt nun die fallweise Inhaltsanalyse. Die gefundenen Textstellen, dazugehörigen Paraphrasen und Reduktionen (Schritte 2 und 3) lassen sich in den Tabellen zu jeder Inhaltsanalyse (siehe Anhang 2) nachvollziehen. Die Fragen zur Untersuchung des Materials unterstützen die in den Paraphrasen ausgedrückte Zeigerfunktion. Mit den Fragestellungen wird der Text zielgerichtet nach bestimmten Aspekten untersucht. Die gefundenen Paraphrasen zeigen an, welche Textstellen für deren Beantwortung relevant sind. Die Generalisation und Reduktion orientieren sich an den Theorien der Textverarbeitung bei Mayring. Das Abstraktionsniveau wird so gewählt, dass alle Darstellungen eines Sachverhalts oder eines vollständigen Arguments codiert werden. Diese Vorgabe erlaubt, dass komplexe Aussagen erhalten bleiben, welche Zusammenhänge zwischen mehreren Aspekten herstellen. Zur

Definition der Kategorien sind die Formulierung der Materialfragen und obenstehende Überlegungen bezüglich Einschränkungen des Inhalts ausschlaggebend.

Da in dieser ersten Phase explorativ die einzelnen Fälle untersucht werden, wird auch toleriert, dass mitunter das Abstraktionsniveau zwischen den Reduktionen variiert. In diesen Fällen wird das Verständnis der Spezifika eines Falls einem einheitlichen Abstraktionsniveau vorgezogen, da in der zweiten Phase ohnehin eine Vereinheitlichung erfolgt. Nah am Transkript orientiert steht zunächst die Relevanzsetzung durch das Material im Vordergrund, bevor im Anschluss forschungsfragengeleitet der Fokus gesetzt wird. Aus diesem Grund erfolgt ebenfalls keine klare Charakterisierung einzelner Kategorien. Vielmehr werden die Kategorien stetig am Material und zunächst fallspezifisch entwickelt. Für die Paraphrasen und Generalisierungen werden Belege angeführt, ebenso zeigen die Reduktionen an, auf welche Aussagen sich bezogen wird.

6.3.2.2. Phase 2: Fokussierung

Daran anschließend wird aus den entstandenen Reduktionen ein Kategoriensystem entwickelt. Dafür werden die Inhaltsanalysen auf übergreifende Themenbereiche untersucht und Hypothesen aus der ersten Phase genutzt. Nachdem der Blick zunächst weit war, werden jetzt Fokusthemen gefunden. Durch die weitere Generalisierung gehen fallspezifische Informationen weitestgehend verloren. Das betrifft vor allem Angaben zu den schuleigenen Prozessen und zur Rolle der Schüler*innenvertretung (siehe dazu auch Kapitel [6.5](#)). Schlussendlich wurden damit drei große Themenbereiche identifiziert, welche mit der Reaktion von Schulen auf Engagement der Schüler*innen bei „Fridays For Future“ in Verbindung stehen. Für diese ergibt sich folgendes Kategoriensystem, für das im nächsten Abschnitt detailliert Ergebnisse und Interpretationen vorgestellt werden:

Themenkomplex 1: Demonstrationsteilnahme bei „Fridays For Future“

- Quantitative Beteiligung
- Charakteristika der schulischen Reaktionen
- Abwägungsargumente
- Bedingungen
- Konsequenzen

Themenkomplex 2: Weitere schulische Reaktionen in Bezug auf Engagement der Schüler*innen bei „Fridays For Future“

- Schulische Prozesse
- Unterricht
- Projekttag und -wochen

Themenkomplex 3: Einflussfaktoren an Schulen

- Allgemeine Abwägungen bezüglich Engagements von Schüler*innen
- Auftrag von Schulen
- Anforderungen an Schulen

6.4. Beschreibung der Ergebnisse und Interpretation

Zentrale Aussagen der Befragten werden im folgenden Abschnitt beschrieben und anhand des Kategoriensystems strukturiert. Das Kategoriensystem bildet damit die hauptsächliche Orientierung für die Darstellung der Erkenntnisse aus den Interviews. Daher werden nicht alle Aussagen der Befragten berücksichtigt, sondern es wird sich auf zentrale Aspekte beschränkt. Diese Beschreibungen werden außerdem im Lichte der politikdidaktischen Ausführungen in den vorherigen Kapiteln eingeordnet und interpretiert. Dem Transparenzgebot des Forschungsvorhabens entsprechend enthalten die Fußnoten Direktzitate und Belege für die entsprechende Reduktion in der Inhaltsanalyse.

6.4.1. Demonstrationsteilnahme bei „Fridays For Future“

Dem Kategoriensystem folgend behandelt die erste Kategorie Aussagen der Befragten zur Demonstrationsteilnahme der Schüler*innen bei „Fridays For Future“. Dabei wird zunächst vorgestellt, in welchem zahlenmäßigen Umfang sich Schüler*innen an Demonstrationen von „Fridays For Future“ beteiligt haben. Daran anschließend werden zentrale Charakteristika einer schulischen Reaktion aufgezeigt sowie Argumente für und gegen eine schulische Unterstützung dargestellt. Abschluss bilden die von Schulen formulierten Bedingungen sowie möglichen Konsequenzen.

An den Schulen der Befragten nehmen Schüler*innen in unterschiedlichem Ausmaß an Demonstrationen teil. Schüler*innen einiger Schulen haben überhaupt nicht an Demonstrationen teilgenommen⁴⁵⁰, an anderen Schulen wurde sich in geringem bis mittlerem Umfang (bis ca. 30% der Schüler*innenschaft) beteiligt⁴⁵¹, an wieder anderen Schulen beteiligte sich mehr als die Hälfte der Schüler*innenschaft bzw. der Schüler*innen der Oberstufe⁴⁵². Diese quantitativen Angaben beziehen sich auf den Zeitpunkt der größten Ausprägung. Häufig schwankte die Beteiligung der Schüler*innen.⁴⁵³ Insbesondere Großdemonstrationen von „Fridays For Future“ führten zu einer starken Teilnahme. Meistens schlossen sich Schüler*innen bereits bestehenden Demonstrationen an, ein*e Schulleiter*in berichtet jedoch, dass an seiner*ihrer Schule die ersten „Fridays For Future“-Demonstrationen der Stadt initiiert wurden.⁴⁵⁴

⁴⁵⁰ Vgl. T5R12, B15: „(.) Das ist eher recht gering. [...] wenn wir dann schon so raufgehen, „Fridays For Future“ ist mir nicht bekannt, dass ein Schüler deswegen freigenommen hat.“, T5: Z. 213-215.; vgl. auch: T9R18, T9: Z. 190-191., T3R9, T3: Z. 97-98., T7R16, T7: Z. 310-311.

⁴⁵¹ Vgl. T8R10, B8: „Kann ich Ihnen nicht genau sagen. Aber ich würde sagen, an den, an den normalen Freitagen (.) waren da von unseren tausend Schülern vielleicht dreißig. Also mehr glaube ich nicht. Vielleicht fünfzig, vielleicht bin ich unfair.“, T8: Z. 148-150.; vgl. auch: T13R21, T13: Z. 157-158., T11R16, T11: Z. 203-204.

⁴⁵² Vgl. T4R13, B4: „Bei dem ersten Mal, da waren das viele. Ich glaube, die Hälfte der Schule ist gegangen. Dann gab es das noch das zweite Mal, wo eben diese weltweite Aktion war. [...] und da war das auch nochmal die Hälfte der Schülerschaft, die losgegangen ist.“, T4: Z. 209-212.; vgl. auch: T12R14, T12: Z. 165-166, 173-174.

⁴⁵³ Vgl. T2R19, B2: „Das sind so ein bisschen Wellen, also ich habe so das Gefühl in letzter Zeit, also da kamen wenig Anfragen, da war es so ein bisschen eingeschlafen. Ich habe gehört jetzt-, also morgen soll wohl wieder irgendwie eine größere Bewegung geben und da sind natürlich auch schon wieder Anfragen eingegangen von Kursen, die auch gerne sich da beteiligen möchten.“, T2: Z. 220-223.

⁴⁵⁴ Vgl. T12R14, B12: „[...] und tatsächlich hatte ich ein Mädchen aus der Mittelstufe, hatte dann wohl in einem Morgenkreis, also sie findet, wir müssen in {Großstadt} auch so etwas machen. Und das haben die im Gruppenrat besprochen und tatsächlich ist bei uns die Mittelstufe, also vierte bis sechste Klasse sind die ersten in {Großstadt} gewesen, die vor {zentrales Gebäude in Innenstadt} gezogen sind, da gabs noch keine Bewegung an sich hier in {Großstadt}.“, T12: Z. 148-153.

Häufig formulierten die Schulleiter*innen in den Gesprächen zunächst allgemeine Kriterien, die eine Reaktion oder Lösung an der Schule bezogen auf „Fridays For Future“ erfüllen sollte. Wichtig scheint dabei die Kompromissbereitschaft von allen Seiten zu sein.⁴⁵⁵ Schule soll im Falle von Konflikten Gespräche mit Schüler*innen suchen, flexible Lösungen finden und Angebote machen.⁴⁵⁶ Das scheint vor allem dem allgemeinen Verständnis des Umgangs miteinander innerhalb der Schulgemeinschaft zu entsprechen. Es wird in diesem Zusammenhang kritisiert, dass „Fridays For Future“ mit seinen wöchentlichen Demonstrationen einen absoluten Anspruch formuliert und wenig kompromissbereit erscheint.⁴⁵⁷ Es wird außerdem angebracht, dass eine Lösung zu dem Zeitpunkt gefunden werden musste, als eine große Zahl von Schüler*innen für Demonstrationen fehlte.⁴⁵⁸ Die dann folgenden Reaktionen sollen differenziert werden. Sie werden erstens abhängig von der betroffenen Person und Situation gewählt⁴⁵⁹, es wurden daher individualisierte anstelle von pauschalen Lösungen vorgezogen⁴⁶⁰. Die Reaktion wurde zweitens nach Altersgruppe unterschieden.⁴⁶¹ Grund dafür ist die unterschiedliche Verantwortung der Schule im Rahmen der Aufsichtspflicht abhängig vom Alter der Schüler*innen. Die Lösung darf drittens nicht gedeckelt werden⁴⁶², muss also für eine beliebig große Anzahl von Schüler*innen anwendbar sein. Dennoch scheint für die Gestaltung der Lösung bedeutsam, wie viele Schüler*innen überhaupt an einer Teilnahme interessiert sind.⁴⁶³ Herausgehoben wird außerdem, dass eine entsprechende Lösung zu der Schulkultur der Schule passen soll.⁴⁶⁴ Die

⁴⁵⁵ Vgl. T3R4, B3: „Ja, denn also das muss ja irgendwie eine Kompromiss, also, -möglichkeit auch geben, dass man sagt: „Okay, das ist nun mal freitags.“ und jetzt muss man eben mal schauen, eben halt dann den Freitag da auch, nicht jeden Freitag, aber vielleicht ein Mal im Monat, das auch möglich macht [...]“, T3: Z. 264-266; vgl. auch: T9R5, T9: Z. 331-333., T12R3, T12: Z. 356-358.

⁴⁵⁶ Vgl. T5R4, B5: „Also dann muss man ins Gespräch gehen und man muss Angebote machen, Regelungen treffen, Vereinbarungen treffen.“, T5: Z. 571-572.

⁴⁵⁷ Vgl. T9R9, B9: „Das hätte es-, so eine Kompromisslösung, mich stört dabei immer, dass auf der einen Seite so total absolut ist und alle anderen müssen dann geben in diesem Moment, aber-, (.) ich glaube, wenn man auch möchte, dass man dafür ein Verständnis entwickelt, [...] Diese Absolutheit auf der einen Seite und „Ihr habt euch jetzt danach zu richten.““, T9: Z. 310-319.; vgl. auch: T13R20, T13: Z. 331-332.

⁴⁵⁸ Vgl. T6R2, B6: „Und die Gruppe insgesamt wurde dann auch sehr groß, sodass ich dann irgendwie gesagt habe: „Das tut mir leid, da muss ich jetzt ein bisschen regulierend eingreifen bei der ganzen Geschichte.“ [...]“, T6: Z. 179-181.

⁴⁵⁹ Vgl. T5R8, B5: „Es ist halt situationsbedingt, vielleicht auch-, entschieden hätte ich vielleicht auch danach, WELCHE SCHÜLER WANN.“, T5: Z. 405-407.

⁴⁶⁰ Vgl. T2R11, B2: „Na, wir haben halt irgendwie-, sagen wir mal, so Rasenmäherlösungen für alle, so etwas machen wir eigentlich selten. Wir versuchen da wirklich individuelle Lösungen herbeizuführen.“, T2: Z. 371-373.

⁴⁶¹ Vgl. T10R4, B10: „Jetzt kann man darüber nachdenken, wie man Klausurpläne strickt. Wir haben uns bemüht, die uns bekannten Termine entsprechend zu berücksichtigen oder, dass wenn es zu zeitlichen Überschneidungen kommt, dass wir versucht haben dann die Klausuren auch anzupassen. [...] Ich spreche jetzt bewusst von der Oberstufe, bei Jahrgangsstufen aus der Mittelstufe hatten wir vereinzelt Klassen, die daran teilnehmen wollten und dann in Begleitung der Politiklehrkräfte mit entsprechender unterrichtlichen Anbindung, wenige Einzelfälle. [...] den Eltern relativ frühzeitig und auch sehr deutlich gesagt, dass wir uns das nicht vorstellen können mit einer Klasse sechs auf so eine Großveranstaltung zu gehen, sodass wir aus Gründen des Versicherungsschutzes gesagt haben: „Dann in Aufsicht der Eltern.““, T10: Z. 236-250.; vgl. auch: T12R1, T12: Z. 440-441.

⁴⁶² Vgl. T10R10, B10: „Alles gut, ich glaube, wir haben keine großen Fehler gemacht. Wir haben nicht gedeckelt, [...]“, T10: Z. 475-476.; vgl. auch: T8R3, T8: Z. 313-317.

⁴⁶³ Vgl. T9R11, B9: „Zunächst mal befragt mal, wie viele Schüler wollen denn überhaupt-, ja, also damit wir auch mal eine Zahl haben, um wen handelt es sich denn eigentlich?“. Sprechen wir jetzt von zehn Leuten, damit hätte ja keiner einen Schmerz. Oder sprechen wir von 200 Schülern, dann tut es schon weh manchmal, ja.“, T9: Z. 400-403.

⁴⁶⁴ Vgl. T6R4, B6: „Ich finde das auch okay, wenn da jeder für sich selber überlegt, was ist für meine Schule ein richtiges Angebot, weil es eben auch von der Schülerklientel, der Denkweise und der Traditionen an einer Schule anders sein kann“, T6: Z. 381-384.; vgl. auch T2R6, T2: Z. 341-346.

Vereinbarkeit mit juristischen und politischen Vorgaben führen die Befragten als einen weiteren wichtigen Gesichtspunkt an.⁴⁶⁵

B8 gibt einen grundsätzlich anderen Aspekt an, welcher für die eigene Abwägungssituation maßgeblich entscheidend ist. Demzufolge ist ein Unterschied zwischen Streiks und Demonstrationen zu machen. „Fridays For Future“ bezeichnet die Veranstaltungen zum Teil als „Streik“. Streik bedeutet nach Ansicht der befragten Person, dass bewusst ein Betrieb, in diesem Fall die Schule, lahmgelegt werden soll.⁴⁶⁶ Das schließt folglich unterstützende Maßnahmen von Seiten der Schule aus, auch um Schüler*innen in ihrem Anliegen ernst zu nehmen.⁴⁶⁷

Bei der nun folgenden Darstellung der Argumente werden diejenigen Punkte unterschieden, die für und gegen eine schulische Unterstützung des Engagements bei „Fridays For Future“ in Form von Demonstrationen sprechen. Diese Unterstützung sagt dabei nicht aus, ob Schüler*innen teilgenommen haben oder nicht, da die Schule kaum die Beteiligung bei Demonstrationen verhindern kann. Vielmehr kann die Schule über bewusste Unterstützung, der Formulierung von Bedingungen und der Androhung sowie Durchsetzung von Konsequenzen steuernd eingreifen. Die Mehrheit der Befragten lehnt Bußgeldverfahren als die härteste mögliche Konsequenz bei unentschuldigtem Fehlzeiten ab.⁴⁶⁸ Die in der Folge dargestellten Argumente drücken primär aus, ob eine Unterstützung durch die Schule erfolgt, lassen aber die grundsätzliche Möglichkeit einer Demonstrationsteilnahme der Schüler*innen unberührt.

Es werden zahlreiche Argumente angeführt, warum ein Engagement von Schüler*innen bei Demonstrationen von „Fridays For Future“ positiv zu bewerten ist. Viele Befragte können die Bedeutung der Anliegen von „Fridays For Future“, Klimaschutz, Umweltschutz und Nachhaltigkeit, nachvollziehen. Die Befragten erachten sie als wichtige gesellschaftliche Themen⁴⁶⁹, da es sich um bedeutsame Themen für die Zukunft der Menschheit handelt⁴⁷⁰ und sie Fragen sozialer Gerechtigkeit betreffen⁴⁷¹. Außerdem wird das Lernpotential von Demonstrationen anerkannt.⁴⁷² In diesem Zusammenhang werden das Kennenlernen der Anmeldungsformalitäten von Demonstrationen⁴⁷³, Verantwortungsübernahme generell und die Ausbildung von Fähigkeiten zur Vertretung des eigenen Standpunkts⁴⁷⁴ genannt. Bezüglich der

⁴⁶⁵ Vgl. T5R8, B5: „Ja das ist natürlich nicht ganz so einfach zu beantworten, weil es gibt ja auch Regressionen seitens (.) der Politik als Schule. Man hat natürlich dann seine Handlungsgrenzen.“, T5: Z. 384-385.; vgl. auch: T2R6, T2: Z. 341-343.

⁴⁶⁶ Vgl. T8R5, B8: „Oh, das macht für mich einen wahnsinnigen Unterschied. Demonstrieren tue ich am Nachmittag (.) oder am Wochenende. Und wenn ich streike, streike ich, das heißt ich streike, um einen Betrieb lahmzulegen.“, T8: Z. 208-210.

⁴⁶⁷ Vgl. T8R6, B8: „Wenn ich denn das erlaube, da hinzugehen, da nehme ich die doch gar nicht mehr ernst.“, T8: Z. 217-218.

⁴⁶⁸ Vgl. T13R4, B13: „[...] in manchen Bundesländern sind ja Schulleiterkollegen dabei gleich Polizei zu rufen und Bußgelder zu verlangen und so weiter. Naja, das kann es-, das kann nicht der Weg sein. Das ist auch klar.“, T13: Z. 150-152.; vgl. auch: T8R4, T8: Z. 339-342., T3R4, T3: Z. 250-252.

⁴⁶⁹ Vgl. T14R11, B14: „Ja eben halt das nicht unter Verbot zu stellen, weil es eben ein wichtiges Thema ist.“, T14: Z. 355.; vgl. auch: T3R10, T3: Z. 147-148.

⁴⁷⁰ Vgl. T6R8, B6: „Gut, weil es natürlich die Zukunft der Schüler selber massiv tangiert.“, T6: Z. 414.

⁴⁷¹ Vgl. T4R8, B4: „Da geht es ja um weit mehr, es geht jetzt nicht nur, Viele belächeln das ja, es geht ja nicht nur um Umweltschutz, es geht um soziale Gerechtigkeit. Das ist ja so viel mehr.“, T4: Z. 363-364.

⁴⁷² Vgl. T12R5, B12: „[...] dann ist für uns nie eine Frage, dass wir denken: „Sie lernen dort genauso viel, wie in einem Kurs in der Schule.““, T12: Z. 177-178.

⁴⁷³ Vgl. T13R16, B13: „Bei dieser Bewegung da lernen sie ja auch erstens Demokratie, ja. „Was ist eine Demonstration?“. Das muss angemeldet werden, „Wie läuft das?“. Teambuilding in jeder Form und so weiter und sofort.“, T13: Z. 347-349.

⁴⁷⁴ Vgl. T10R9, B10: „Und wir freuen uns eigentlich ja auch über jeden Schüler, der argumentativ einen Standpunkt vertreten kann. So (..) weil das sind die, die sie dann für zusätzliche Projekte, egal aus welchem Bereich, auch gewinnen können und die dann auch das Selbstbewusstsein hoffentlich haben, ihre Meinung (.) dann auch zu vertreten und sich vielleicht dann auch in Ämter wählen lassen. Ob das dann immer Ämter in

Verantwortungsübernahme wird konkretisiert, inwiefern diese gefördert wird und welche Rolle Schule dabei spielt. Beim Fehlen im Unterricht sollen Schüler*innen die Konsequenzen der Fehlzeiten aufgezeigt werden.⁴⁷⁵ Sie müssen bei der Teilnahme an Demonstrationen den versäumten Unterrichtsstoff selbstständig nacharbeiten.⁴⁷⁶ Für die Befragten werden Schüler*innen damit geschult, Verantwortung für die Konsequenzen ihrer Handlungen zu übernehmen. Auch auf der Ebene von Selbstwirksamkeit können Schüler*innen etwas lernen: Sie können die Erfahrung machen, dass durch politisches Engagement Einfluss auf die Politik genommen werden kann.⁴⁷⁷

Für die befragten Mitglieder der Schulleitungen sprechen ebenfalls Argumente gegen eine Unterstützung der Schüler*innen. Viele der in diesem Zusammenhang genannten Aspekte betreffen die Schulorganisation und den Unterrichtsausfall. Grundsätzlich ist eine Unterstützung von Demonstrationen in vielen Fällen schwierig, da dafür viel Unterricht ausfallen muss.⁴⁷⁸ Als besonders problematisch wird angesehen, dass die Demonstrationen immer am gleichen Wochentag stattfinden.⁴⁷⁹ Damit fallen mitunter alle wöchentlichen Stunden eines Unterrichtsfachs aus⁴⁸⁰, sodass Leistungen wie Klausuren oder Tests versäumt werden⁴⁸¹, die Notengebung⁴⁸² und demzufolge der Abschluss gefährdet sind⁴⁸³. Für bei unentschuldigtem Fehlen versäumte Leistungskontrollen muss die Note sechs erteilt werden.⁴⁸⁴ Herausgestellt wird außerdem, dass ansonsten in Schulen immer versucht wird, den Unterrichtsausfall zu minimieren.

der Schule sind oder-, ob das dann im Verein oder im Chor oder sonst wie Verantwortung übernehmen, das sei mal dahingestellt.“, T10: Z. 317-322.

⁴⁷⁵ Vgl. T4R3, B4: „Weiß ich nicht, würde ich mich mit dem Menschen nochmal auseinandersetzen, mit dem Schüler, mit der Schülerin, zumindest die Konsequenzen aufzeigen. „Du verpasst alles, du musst also alles nachholen. Du willst dein Abitur machen, also welchen Preis zahlst du dafür, was ist dir wichtig?““, T4: Z. 313-316.

⁴⁷⁶ Vgl. T14R12, B14: „Der Einzelne muss seine Verantwortung durchdenken: „Was verpasse ich im Unterricht? Wie kann ich das nacharbeiten und wie kann ich politisch Verantwortung auch leben?““, T14: Z. 472-474.

⁴⁷⁷ Vgl. T12R17, B12: „Wir können was erreichen, wenn wir viele und wenn wir stur bleiben und dranbleiben und das finde ich, ist eine fundamentale Erfahrung.“, T12: Z. 336-338.

⁴⁷⁸ Vgl. T13R8, B13: „Naja, ich sage, Freitag fünfzehn Uhr hätte ich schon gar kein Problem. Das ist-, das würden wir dann auch hinkriegen, dann würde man maximal eine Stunde opfern, die sechste Stunde, [...]“, T13: Z. 262-263.; vgl. auch: T10R8, T10: Z. 239-242.

⁴⁷⁹ Vgl. T13R8, B13: „Warum muss es immer ein Freitag sein? Das ist schulorganisatorisch-, das sieht die Öffentlichkeit auch nicht, dass es für die Schüler immer die gleichen Stunden trifft. Ja, das ist ja auch ein Problem, also da müsste man ein bisschen variieren, könnte ich mir vorstellen, ein Tag im Monat, aber jeden Monat ein anderer Wochentag, dann könnte ich mir das vorstellen.“, T13: Z. 266-269.; vgl. auch: T10R8, T10: Z. 449-450., T5R7, T5: Z. 420-421.

⁴⁸⁰ Vgl. T6R5, B6: „Das andere ist natürlich, wenn irgendjemand am Freitag wiederholt fehlt, fehlt er immer in denselben Stunden. Das heißt die fehlen zum Beispiel in denselben Doppelstunden, das kann dann sein, dass sie dann in der kleinen Gruppe, die betroffen ist, über Wochen hinweg, keinen Unterricht im Fach X haben.“, T6: Z. 185-188.

⁴⁸¹ Vgl. T14R1, B14: „Schwierig wird es dann eben halt, wenn an solchen Tagen verschiedene Klassenarbeiten angesetzt sind, dann würde ich gucken, wie man aus diesem Dilemma rauskommt.“, T14: Z. 489-491.

⁴⁸² Vgl. T3R5, B3: „Die zweite Seite ist das, was tatsächlich an diesem Tag, gegebenenfalls unterrichtstechnisch anfallen würde. Wenn das jetzt beispielsweise die Doppelstunde Physik ist, die ein Mal die Woche stattfindet, dann würde das dann ja bedeuten, die Kinder hätten überhaupt keinen Physikunterricht. Das geht so nicht, weil die-, letztlich die Teilnahme am Unterricht auch zwingende Voraussetzung ist für eine Bewertung.“, T3: Z. 118-122.

⁴⁸³ Vgl. T9R7, B9: „Wenn ich einen Kurs habe, den ich nur alle zwei Wochen habe und der liegt ausgerechnet an einem Freitag und mir fehlt der Schüler jedes Mal. Ja, (.). Was mach ich mit seiner Note und wie soll er zum Abschluss kommen?“, T9: Z. 260-262.

⁴⁸⁴ Vgl. T6R5, B6: „Genauso wie ein unentschuldigtes Versäumen eines Leistungsnachweises immer noch dieselben Konsequenzen hat. Das heißt, wenn da eine {unangekündigte Leistungskontrolle} geschrieben wird, und jemand ist nicht da, unentschuldig, dann ist das einfach die Note sechs.“, T6: Z. 191-194.

Das begründet sich in dem Druck der Eltern⁴⁸⁵ und der Tatsache, dass Stunden von Lehrer*innen eine teure und knappe Ressource sind⁴⁸⁶. Schulleitungen scheinen im Grundsatz dazu bereit zu sein, Unterrichtszeit für Demonstrationen von „Fridays For Future“ aufzuwenden, jedoch scheint das Maß des Unterrichtsausfalls entscheidender Faktor zu sein. Wöchentliche Demonstrationen werden als Unterrichtsausfall in zu hohem Ausmaß wahrgenommen.⁴⁸⁷

Diese genannten Argumente stellen die verpasste Unterrichtszeit und die daraus resultierenden Folgen in den Vordergrund. Einige Schulleiter*innen nennen daneben rechtliche Vorgaben, die eine Unterstützung schwer möglich machen. Demnach kann eine Beteiligung von Schüler*innen nicht durch Schulbefreiung unterstützt werden, da Schulen nur bei dem Vorliegen bestimmter Gründe Anträgen auf Entschuldigungen stattgeben können. Die Teilnahme an Demonstrationen ist kein solcher Grund.⁴⁸⁸ Außerdem besteht für Schüler*innen die (freiwillige) Schulpflicht. Bei ausbleibender Befreiung wird gegen sie verstoßen.⁴⁸⁹ Bei einer Genehmigung und gegebenenfalls schulischen Begleitung einer Veranstaltung hingegen ergeben sich Probleme bezüglich der Aufsichtspflicht.⁴⁹⁰ Da die Schulen nicht die Veranstalter der Demonstrationen sind, scheint eine ausreichende Aufsicht schwer sicherzustellen.⁴⁹¹ Schlussendlich sind Schulleitungen zur Loyalität gegenüber ihrem Dienstherrn verpflichtet, sodass sie bei eindeutigen Dienstanweisungen nicht diesen zuwider handeln können.⁴⁹² Uneinigkeit besteht darüber, inwiefern ein Nachweis über tatsächliche Demonstrationsteilnahme von Bedeutung ist. Für B9 ist es problematisch, dass kein Nachweis über die tatsächliche Teilnahme erbracht werden kann.⁴⁹³ B8 macht hingegen deutlich, dass in Kauf genommen wird, dass nicht alle Schüler*innen bei Abmeldung tatsächlich zur Demonstration gehen.⁴⁹⁴ B12 weist darauf hin, dass es bei sogenannten Streiks vollkommen irrelevant ist, ob Schüler*innen tatsächlich an damit zusammenhängenden Veranstaltungen teilnehmen. Ein Streik erfordert auch bei anderen Berufsgruppen nicht, dass man sich an

⁴⁸⁵ Vgl. T13R23, B13: „Wenn man sieht, was die Eltern manchmal für Druck machen, wenn es darum geht Unterrichtsausfall zu begrenzen, ja, und wir, weil sie nicht sehen, was wir alles machen [...]“, T13: Z. 236-238.

⁴⁸⁶ Vgl. T14R10, B14: „Genau. Genau, denn schließlich gehen meine Steuergelder in den Unterricht hinein. Unterricht ist ein ganz kostbares Gut. Wenn wir eben halt auf der einen Seite klagen, dass wir ziemlich viel Unterrichtsausfall haben, so bin ich dann zwiegespalten, ob wir noch zusätzlichen Unterrichtsausfall produzieren müssen durch Demonstrationen, die während der Unterrichtszeit angesetzt sind oder wenn uns das Thema wichtig genug ist, ob wir sie dann nicht eben halt zu anderen Zeiten ansetzen.“, T14: Z. 198-202.

⁴⁸⁷ Vgl. T11R7, B11: „Wie gesagt, wir haben es eingesehen, wenn es große Veranstaltungen waren und wenn die Schüler das ein oder zwei Mal gemacht haben, war das alles-, fiel das ganz auf guten Boden.“, T11: Z. 183-184.; vgl. auch: T13R2, T13: Z. 136-138., T9R1, T9: Z. 262-266.

⁴⁸⁸ T2R7, B2: „Das ist einfach die Anwesenheitspflicht. Man kann sich das-, also das ist im Schulrecht nicht vorgesehen, einfach für eine Demo.“, T2: Z. 212-213.

⁴⁸⁹ Vgl. T6R5, B6: „[...] aber es ist nun mal auch so, dass man sich verpflichtet hat, in die Schule zu gehen. Und zwar teilweise nach Ende der Regelschulpflicht, also nach Ende der zehnten ist das eigentlich schon rum. Dann muss man auch die Konsequenzen dann mal sehen zumindest.“, T6: Z. 198-200.

⁴⁹⁰ Vgl. T6R5, B6: „Das erste ist natürlich die Aufsichtspflicht. Das ist klar. Die kann man auch einfach nicht auflösen, also niemand hat die Möglichkeit, die schulische Aufsichtspflicht aufzuheben. Solange ein Kind an einer Schule angemeldet ist, gilt die Aufsichtspflicht der Schule von dem Zeitpunkt der ersten Stunde des Tages bis zur letzten Stunde des Tages. (.) Egal, was da ist.“, T6: Z. 181-185.; vgl. auch: T14R6, T14: Z. 132-133.

⁴⁹¹ Vgl. T14R7, B14: „[...] wenn man mit einer Gruppe geht, bei solch einer Veranstaltung, die man ja nicht im Griff hat, weil es ja keine eigene Veranstaltung ist, eine ganz besondere Verantwortung.“, T14: Z. 162-164.

⁴⁹² Vgl. T7R5, B7: „Dann würde ich aber sagen, wenn man in so einer Situation ist, dann hat man gewisse Loyalitätspflichten, also wenn mir sozusagen mein Dienstherr sagt: „Sorry lieber Schulleiter, das kannst du nicht genehmigen.“, dann kann ich nicht sagen: „Aber ich bin hier der liebe kleine Herrgott und ich mach das einfach trotzdem, weil ich finde das ist so wichtig.““, T7: Z. 326-329.; vgl. auch: T5R10, T5: Z. 575-578.

⁴⁹³ Vgl. T9R7, B9: „Ja, genau. Also, weil den Nachweis gibt es ja einfach nicht. Die können dann einfach sagen: „Ich war aber da.“. Dann sagst du: „Das ist ja wunderbar. Und wie weisen Sie mir das nach?““, T9: Z. 270-271.

⁴⁹⁴ Vgl. T8R1, B8: „Ich habe es mir von Schülern-, „Schickt mir doch mal ein Bild vom Streik!“ und (.) die waren irgendwo, aber nicht bei dem Streik (lacht). Das ist sehr lustig, es sieht aus wie ein Touristenfoto vor dem Brandenburger Tor, nein vor dem Reichstag. Das ist vollkommen lustig. (lacht)“, T8: Z. 166-169.

Demonstrationen beteiligt.⁴⁹⁵ Abschließend wird noch ein inhaltliches Argument genannt. Schulleiter*innen, so B7, können nicht als Richter*in in der Schule entscheiden, für welches Anliegen einer Demonstration Fehlzeiten akzeptiert werden können.⁴⁹⁶ Für diese Schule ist die damit einhergehende Entscheidung über Zulässigkeit politischen Engagements ein gewichtiges Argument gegen eine schulische Unterstützung von Demonstrationen.

Zusammenfassend fällt auf, dass Schulleitungen zur Begründung ihrer Unterstützung von „Fridays For Future“ häufig inhaltliche Argumente anbringen. In der Argumentation wird sich darauf bezogen, dass großes Lernpotential bestehe, das Anliegen wichtig sei oder wertvolle Erfahrungen gemacht werden könnten. Wenn Unterstützung verwehrt wird, dominieren hingegen formal-organisatorische Argumente, also solche, die vor allem die Folgen für die Schulorganisation und die Aufrechterhaltung des allgemeinen Unterrichtsangebots in den Vordergrund stellen. Damit wird die Perspektive der Schulleitung deutlich: Sie trägt die Verantwortung, dass die Schule die unterschiedlichen an sie gestellten Anforderungen und ihren Auftrag erfüllt. Unterstützung wird daher nicht aus inhaltlichen Gründen verwehrt, sondern weil Zeit und Ressourcen für weitere schulische Aufgaben verloren gehen könnten.

Neben diesen Pro- und Contra-Argumenten wird der Blick hier noch auf zwei herausragende Themenbereiche gelenkt. Sie scheinen für die Befragten zentrale Bedeutung zu haben. Zum einen soll die Haltung der Schulleiter*innen zu Dienstanweisungen, zum anderen die Diskussion um Müllprobleme im Kontext von „Fridays For Future“ dargestellt werden.

Viele der Befragten gaben an, Dienstanweisungen von der Schulbehörde bzw. dem Ministerium bezüglich des Umgangs mit „Fridays For Future“ erhalten zu haben.⁴⁹⁷ Die Existenz der Vorgaben führte, scheinbar unabhängig von ihrem genauen Inhalt, bei einigen Schulen zu restriktivem Vorgehen, während andere sich in ihren großzügigen Regelungen bestärkt sahen. Damit scheinen die Vorgaben Spielraum für Interpretation zu geben. Die Haltung der Schulleitungen gegenüber diesen Anweisungen variiert. Mehrere Befragte erachteten offene Regelungen positiv und verbinden diese mit der Möglichkeit, individuelle und damit passende Lösung für die Schule zu finden.⁴⁹⁸ Eine andere befragte Person empfand das Ausbleiben von Vorgaben hingegen als problematisch, da dadurch in diesem Zusammenhang viele Diskussionen mit Eltern und Schüler*innen geführt werden müssen, was nicht Aufgabe von Schule ist.⁴⁹⁹ B10 führt an, dass

⁴⁹⁵ Vgl. T12R8, B12: „Jeder, der streikt, muss ja auch nicht vor der Schule, also der Lehrer, der streikt, muss nicht vor der Schule stehen, der kann auch gemütlich zu Hause vor dem Fernseher sitzen. Trotzdem streikt er.“, T12: Z. 392-394.

⁴⁹⁶ Vgl. T7R6, B7: „Wenn jetzt demnächst Schüler kämen und sagen: „Herr {Name des Schulleiters, A}, ich möchte aber gerne zu der Demo da hingehen, „Hubraum for Future“.“ Da muss ich als Schulleiter sagen: „Also, Umweltschutz ist prima, aber Hubraum finde ich total scheiße. Geht gar nicht.“ Das heißt, ich muss entscheiden, die Schule muss nachher entscheiden darüber, was ist politisch in Ordnung oder korrekt und was ist nicht korrekt. Das geht ja gar nicht.“, T7: Z. 206-210.

⁴⁹⁷ Vgl. T11R12, B11: „Na, ich denke, wir haben da gleich, relativ-, ziemlich früh schon, von unserem Schulamt entsprechende Handlungsanweisungen bekommen. Also das war nicht-, da war kein, kein leerer Raum.“, T11: Z. 298-300.; vgl. auch: T9R17, T9: Z. 184-185, 187-188., T13R12, T13: Z. 138-141., T10R18, T10: Z. 188-191.

⁴⁹⁸ Vgl. T8R14, B8: „Es kam immer: „Da muss doch der {Ministerium für Bildung und Kultus des Bundeslandes} mal was-, wie wir damit umgehen sollen.“. Ich habe auch gedacht: „Ja, vielleicht wäre das gar nicht schlecht.“ und dann aber letztlich finde ich gut, dass wir es individuell gemacht haben. Weil dann habe ich so-, dann wäre vielleicht etwas gekommen, was ich total doof finde oder sowas, (.) ich finde so-, bin so zufrieden so, wie wir es hier gemacht haben und eigentlich finde ich es gut, dass da nichts kam, dass das die Schulen tatsächlich selbst entscheiden mussten, wie sie mit solchen Fragen umgeht.“, T8: Z. 353-359.; vgl. auch: T10R18, T10: Z. 458-461.

⁴⁹⁹ Vgl. T14R19, B14: „Da warte ich eigentlich dran darauf, dass vielleicht auch der Dienstherr vielleicht auch mal ein klares Wort spricht. Ich finde das schon auch sehr bedenklich, dass wir als Schulleiter in so eine Zwickmühle kommen. (.) [...] wir haben hochbezahlte Menschen, die im Schulministerium oder auch bei den

ohne Vorgaben durch Dienstanweisungen weitere Formen von Veranstaltungen, wie z.B. eine Demonstration auf dem Schulgelände, denkbar gewesen wären.⁵⁰⁰

Eine große Rolle spielt für Schulleitungen der Umgang von Schüler*innen mit Müll im Schulalltag. Probleme mit herumliegendem Müll scheinen häufig Grund für Auseinandersetzungen an Schulen zu sein. Im Zuge von Debatten um Nachhaltigkeit und Umweltschutz erfährt diese Auseinandersetzung neue Brisanz. Für Schulleiter*innen scheint es mitunter unverständlich, warum Müllprobleme an der Schule bestehen, sich Schüler*innen aber bei „Fridays For Future“ für Umweltschutz und Nachhaltigkeit engagieren wollen.⁵⁰¹ Dabei ist unklar und bietet diese Erhebung keine Informationen, wie stark Schüler*innen den Zusammenhang zwischen Umgang mit Müll in der Schule und Nachhaltigkeit bzw. Umweltschutz im Alltag herstellen. Eine Hypothese ist an dieser Stelle, dass es sich bei dem Umgang mit Müll wahrscheinlich eher um die Folge von sozialen Dynamiken handelt als um Ignoranz gegenüber ganzheitlich gedachter Nachhaltigkeit.

Vor dem Hintergrund der Argumente kann eine Unterstützung der Schüler*innen durch die Schule in ihrem Engagement erfolgen oder ausbleiben. Es können aber überdies Bedingungen formuliert werden, die an eine Teilnahme an den Demonstrationen von „Fridays For Future“ durch die Schule gestellt werden. Eine wichtige Voraussetzung scheint die Anbindung an schulische und unterrichtliche Strukturen zu sein. Sie wird häufig als Notwendigkeit beschrieben, auch um den rechtlichen Anforderungen gerecht zu werden.⁵⁰² So formulieren Dienstanweisungen mitunter, dass Demonstrationsteilnahmen nur mit unterrichtlichem Bezug möglich sind. Eine mögliche Ausprägung stellt schulische Vor- und Nachbereitung der Teilnahmen dar. Mit ihr können Schüler*innen über die Hintergründe der Bewegung informiert werden⁵⁰³, sich die eigene Meinung bilden und im Nachhinein ihre Erfahrungen teilen⁵⁰⁴. Bedeutsam für viele Befragte scheint die Verpflichtung zur Nacharbeit zu sein. Wenn Schüler*innen für Demonstrationen fehlen, müssen sie selbstständig versäumte Inhalte nachholen.⁵⁰⁵ Damit wird,

{regionalen Verwaltungen} arbeiten und ich soll mich hier mit Eltern oder mit Schülern fetzen, ob ich sie beurlaube oder nicht. Da muss ich sagen, da bin ich vielleicht schon zu alt zu (lacht kurz), das ist nicht meine Aufgabe.“, T14: Z. 230-236.

⁵⁰⁰ Vgl. T10R5, B10: „Naja, ich hätte vielleicht darüber nachgedacht, nicht alleine, aber im Gremium, ob man nicht eine Veranstaltung, die (.) fast immer hier in {Großstadt} auf dem {zentraler Platz} stattgefunden hat, vielleicht auch mal an dem ein oder anderen Schulstandort hätte durchführen können.“, T10: Z. 481-483.

⁵⁰¹ Vgl. T14R18, B14: „[...] und hinzu kommt auch, [...] dass an manchen Stellen (.) wir auch ein bisschen ärgerlich sind, dass die Schüler hier vor Ort vielleicht nicht die Natur schützen und die Umwelt schützen, aber auf Kosten von Unterricht teilnehmen. Also ich ärgere mich tierisch, dass wir es hier nicht gut vorbildlich schaffen, den Müll zu trennen durch die Schüler.“, T14: Z. 170-174.; vgl. auch: T10R21, T10: Z. 334-339.

⁵⁰² Vgl. T10R2, B10: „Und ich habe dann aufgrund des Ministererlasses, habe ich dann als Strategie ausgegeben, dass immer dann, wenn eine unterrichtliche Anbindung, Einbindung stattfindet, ich eine höhere (.) Durchführungsmöglichkeit für einen ganzen Kurs sehe und ich dann auch sehe, dass eine Lehrkraft, nämlich die, die den Kurs dann leitet, auch an so einer Veranstaltung teilnimmt.“, T10: Z. 215-219., vgl. auch: T2R2, T2: Z. 194-196.

⁵⁰³ Vgl. T4R1, B4: „Und dann haben wir uns halt außerschulische Partner gesucht, dann haben wir in einer Jahrgangsstufenversammlung nochmal über den Klimawandel aufgeklärt und warum eben die Leute auch auf die Straße gehen.“, T4: Z. 191-193.; vgl. auch: T10R10, T10: Z. 476.

⁵⁰⁴ Vgl. T12R1, B12: „[...] und dann kriegen sie von uns die Freistellung und ich zum Beispiel gebe ihnen im Morgenkreis am Montag natürlich auch den Raum, davon zu erzählen und es ist auch ganz spannend für die Anderen.“, T12: Z. 168-170.

⁵⁰⁵ Vgl. T14R9, B14: „Ja, der Schüler ist aber auch dabei erwachsen zu werden und er kann auch, wenn er Unterlagen von jemanden anders bekommt, sehr gewissenhaft bestimmte Dinge nacharbeiten. Ob er dafür immer den Lehrer braucht, also ich denke an mein Fach Mathematik, das muss nicht unbedingt sein. Da würde ich einfach auch an die Verantwortung des jeweils einzelnen appellieren, denn er möchte ja erwachsen werden.“, T14: Z. 188-192.; vgl. auch: T10R2, T10: Z. 281-283., T13R3, T13: Z. 141-145.

der Argumentation der Schulleiter*innen folgend, Verantwortungsübernahme gelernt.⁵⁰⁶ Eine Einforderung dieser kann auch in der Einhaltung von schulischen Antragsprozessen gesehen werden. Für eine Befreiung muss daher (rechtzeitig) der entsprechende Antrag gestellt werden.⁵⁰⁷ Analog zur Position der Schule als Richter über Berechtigung politischen Engagements der Schüler*innen führt B10 an, dass eine Unterstützung von Engagement nicht gegen das Gebot der Un- bzw. Überparteilichkeit der Schule verstoßen darf.⁵⁰⁸ Da Schüler*innen sich in der Regel bewusst um eine Befreiung bemühen mussten, erfolgte die Teilnahme freiwillig. Bei der Teilnahme vieler Schüler*innen wurde in einem Fall angegeben, dass eine Betreuung in der Schule angeboten wurde.⁵⁰⁹

In Kapitel 5.1 wurden bereits Gedanken über das vermeintliche Gebot der Neutralität für Schulen dargestellt. Ergebnis war dort, dass eine Schwerpunktsetzung der Schule unter anderem durch rechtlich verbrieft Grundlagen möglich ist und vor allem eine passende Begründung erfordert. Im Unterricht der Politischen Bildung sind Umweltschutz und Nachhaltigkeit sowie die Aktionsformen von „Fridays For Future“ kontrovers darzustellen. Eine befragte Person merkt an, dass einige Parteien den Themen des Klimaschutzes, des Umweltschutzes und der Nachhaltigkeit näher stehen als andere und es sich daher bei Engagement von Lehrer*innen um ein (parti-)politisches Engagement handelt.⁵¹⁰ Das steht der Schlussfolgerung aus Kapitel 5.1 entgegen, nach der Lehrer*innen sich positionieren können, aber Kontroversität erhalten bleiben und Überwältigung verhindert werden muss.

Schlussendlich können Schulen unterschiedlich bezogen auf mögliche Konsequenzen von Demonstrationsteilnahmen verfahren. Diese Reaktionen sind stark von der Situation an der Schule, der (ausbleibenden) Unterstützung und den Bedingungen der Teilnahme abhängig. Eine mögliche Maßnahme bei häufigem Fehlen ist es, auf die Folgen verpassten Unterrichts hinzuweisen.⁵¹¹ Auch dieser Aspekt wird im Rahmen der Förderung von Verantwortung gesehen. Es werden nicht die Maßnahmen maximal möglicher Härte gewählt, sondern es wird vielmehr versucht, Schüler*innen selbst für die Folgen von Handlungen zu sensibilisieren. B6 berichtet, dass nach dem Fehlen einer nennenswerten Anzahl von Schüler*innen die Attestpflicht für

⁵⁰⁶ Vgl. T14R12, B14: „Der Einzelne muss seine Verantwortung durchdenken: „Was verpasse ich im Unterricht? Wie kann ich das nacharbeiten und wie kann ich politisch Verantwortung auch leben?“, T14: Z. 472-474.

⁵⁰⁷ Vgl. T14R1, B14: „[...] und dann macht man die Kinder verrückt, die dann morgens hier um Viertel vor acht stehen, um 10 Uhr mitlaufen möchten oder um Viertel nach Neun, wo ich dann sage: „Nein, nein, nein. Das ist jetzt schon seit vier Wochen bekannt, das hängt da hinten aus. Jetzt wirst du nicht beurlaubt für einen bekannten Termin.““, T14: Z. 215-218.; vgl. auch: T10R2, T10: Z. 232-235.

⁵⁰⁸ Vgl. T10R10, B10: „[...] wir haben inhaltlich unterstützt, an den Stellen, wo wir konnten, wo es uns sozusagen aufgrund des Gebots der Überparteilichkeit, der Unparteilichkeit erlaubt war [...]“, T10: Z. 476-478.

⁵⁰⁹ Vgl. T12R1, B12: „Da hat die da die Mittelstufe diesen Gruppenratsbeschluss gefüttert, haben sie die Eltern informiert, weil es besteht ja eine Aufsichtspflicht, dass die Jugendlichen da sehr gerne, eine Aktion machen wollen, dass sie die begleiten würden und beaufsichtigen, dass Eltern sich sehr gerne anschließen können und wenn Familien der Meinung sind, dass sie nicht das Kind teilnehmen soll, dann werden die in der Schule betreut.“, T12: Z. 153-157.

⁵¹⁰ Vgl. T6R7, B6: „Nein, da geht ihr bitte nicht hin! Weil ihr habt politische Neutralität und auch wenn da keine Partei dahintersteht. Es ist ein Thema, das per se mit einer Partei oder mit ein, zwei Parteien mehr verbunden ist als mit anderen. Und damit ist ein jegliches dienstliches Engagement einer Lehrkraft damit eine politische Betätigung der Lehrkraft.“, T6: Z. 336-339.

⁵¹¹ Vgl. T8R3, B8: „Es gab eine Gruppe von Schülern, die haben, (.) vier Mal gefehlt und da habe ich, (.) mit denen gesprochen und ihnen gesagt, dass es immer, unabhängig von der Fehlzeit, auch Unterrichtszeit ist, die sie nicht mitbekommen. Und dass sie sich das überlegen sollen, ob ihnen das-, ob das wirklich ein Wert ist. Wenn es ihnen ein Wert ist, finde ich das groß, aber so was das eher-. Also eher sagen wir, nennen wir es informell, auf der Ebene, auf der Gesprächsebene.“, T8: Z. 304-309.; vgl. auch: T4R3, T4: Z. 313-316.

Entschuldigungen eingeführt wurde.⁵¹² Wenn Schüler*innen daraufhin unentschuldigt gefehlt haben, wurde trotzdem nicht zur härtesten schulischen Sanktionsmöglichkeit, dem Verweis, gegriffen. Stattdessen wurde die Anwesenheit der Schüler*innen am initiierten Umwelttag (siehe dazu Kapitel 6.4.2) eingefordert und kontrolliert.⁵¹³ In den Interviews mit einigen Schulleitungen wurde überlegt, wie Schulen vorgehen könnten, wenn die Demonstrationsbeteiligung der Schüler*innen in einem großen Umfang über viele Wochen anhalten würde. Als Möglichkeit den verpassten Unterricht nachzuholen, wurde die Idee angebracht, samstags Unterricht einzuführen.⁵¹⁴ Abwägungen bezüglich weiterer möglicher Konsequenzen wie Bußgelder oder die Überprüfung schulischer Anwesenheit wurden bereits in den Ausführungen zuvor dargestellt.

Nachdem schon stellenweise kurze Einordnungen der Aussagen von Befragten erfolgt sind, wird nun vertieft eingeordnet und bewertet. In diesem ersten Teil der Auswertung zeigt sich, dass die Themen Klimaschutz, Umweltschutz und Nachhaltigkeit von Schulleiter*innen in ihrer Bedeutung anerkannt werden. Aufgrund der starken Präsenz dieser Themen im öffentlichen Diskurs lässt sich vermuten, dass Effekte sozialer Erwünschtheit zumindest auch dazu beigetragen haben, dass den Themen eine Bedeutung zugesprochen wurde. Von dieser Basis ausgehend wählen Schulleitungen unterschiedliche Wege im Umgang mit Engagement der Schüler*innen bei „Fridays For Future“. Es zeigt sich, dass diese unterschiedlichen Umgangsweisen mit den Rahmenbedingungen in Form von ministeriellen Vorgaben, der Schulkultur, aber auch mit dem eigenen Verständnis von Schule in Verbindung stehen. Die Äußerungen lassen Schlüsse auf die Perspektive von Schulleitungen zu. Schulleitung soll zwischen verschiedenen Anforderungen und zwischen unterschiedlichen Gruppen vermitteln und Schüler*innen vor allem auf dem Weg zu formalen Bildungsabschlüssen unterstützen. Dieser Fokus auf die zu erreichenden Abschlüsse ist verständlich, da Schulleiter*innen vordergründig an diesem Ziel gemessen werden. Ausdruck findet diese Zielperspektive darin, dass zwar auf Lernpotentiale bei der Teilnahme an Demonstrationen hingewiesen wird, aber dennoch der entstehende Unterrichtsausfall und die damit verbundenen Probleme häufig im Vordergrund zu stehen scheinen. Damit festigt sich der Eindruck, dass Schulleitungen Lernen in Projekten, wie z.B. einer Demonstrationsteilnahme, nicht den gleichen Wert zugestehen wie regulärem Unterricht. Daraus folgt für die Schulen, dass sorgsam abgewogen werden muss, in welchem Umfang solchen Projekten Ressourcen zur Verfügung gestellt werden können.

Wie schon erwähnt ist diese Abwägung nachvollziehbar angesichts der Anforderungen, die an Schulen gestellt werden. Mit Blick auf die Bildungs- und Erziehungsziele (wie z.B. in §1 SächsSchulG) oder auf das GPJE-Kompetenzmodell scheinen im Kontext einer Teilnahme an Demonstrationen aber weitaus größere Lernpotentiale zu bestehen, als von den befragten Schulleitungen gesehen werden. Politische Kompetenzen wie die Analyse von Medien mit ihren „Logiken und Mechanismen“⁵¹⁵ der Politikinszenierung oder die kritische Reflexion politischer Sachverhalte⁵¹⁶ sind beispielhafte Kompetenzbereiche im Rahmen politischer Urteilsfähigkeit, ebenso wie das Vertreten des eigenen Standpunkts und die Entwicklung von

⁵¹² Vgl. T6R2, B6: „Und da es dann doch ein bisschen drohte aus den Kreisen herauszulaufen, habe ich dann auch gesagt, gilt jetzt mal die Attestpflicht.“, T6: Z. 194-195.

⁵¹³ Vgl. T6R2, B6: „Und insofern auch das Signal eben, ich habe auch keine Verweise ausgestellt dann dafür, das war klar, sondern ich habe dann gesagt: „Leute mir fällt auf, wenn da jemand fehlt.“ [...] Das war diese Erfassung beim Umwelttag. Wobei ich da auf niemanden zugehen musste, den ich auf den Listen hatte, sondern die sich dann auch tatsächlich selber gemeldet haben.“, T6: Z. 208-210, 303-304.

⁵¹⁴ Vgl. T9R3, B9: „Und dass man das integrieren kann, aber wenn ich mir vorstellen würde, dass mir ein großer Teil meiner Schüler jeden Freitag abhandenkommt, dann würde ich sagen: „Dann werden wir den Samstag Unterricht einführen.“. (...) Punkt.“, T9: Z. 282-284.; vgl. auch: T11R8, T11: Z. 252-253.

⁵¹⁵ J. Detjen u.a. (Anm. 70), S. 16.

⁵¹⁶ Vgl. ebd.

Kompromissfähigkeit⁵¹⁷ im Rahmen politischer Handlungsfähigkeit. Die Entfaltung der Persönlichkeit des*der Schülers*in in der Gemeinschaft, wie es die Bildungs- und Erziehungsziele von der Schule fordern⁵¹⁸, ist mit dem Engagement bei „Fridays For Future“ möglich. Dennoch entsteht der Eindruck, dass Engagement häufig als ein weiterer Faktor gesehen wird, den es zu moderieren gilt. Damit tritt kaum zum Vorschein, um was es sich bei einer Demonstrationsteilnahme ebenfalls handelt - um einen Ausdruck starker intrinsischer Motivation der Schüler*innen. Das Potential durch diese Motivation scheint mit den skizzierten Umgangsformen in ihren Möglichkeiten noch nicht ausgeschöpft (siehe dazu auch Kapitel 5.3). Die von einigen Befragten angebrachte inhaltliche Einbindung könnte umfangreicher geplant und konsequenter durchgeführt werden. Eine Teilnahme an der Demonstration kann wie ein fächerübergreifendes Projekt von Lehrer*innen vorbereitet werden. Dabei werden nicht nur fachliche Grundlagen erläutert, es wird darüber hinaus das selbstständige Arbeiten in kleinen Teilprojekten gefördert, daneben ergänzen Gespräche mit Politiker*innen die politikpraktische Perspektive. Dabei wird die angesprochene Freiwilligkeit zu jeder Zeit gewährleistet und das Projekt von der ursprünglichen intrinsischen Motivation der Schüler*innen getragen. Ziel dabei ist es, dass Projekte nicht nur als verlorene Unterrichtszeit, sondern als intrinsisch motivierte Lernzeit angesehen werden. Damit können innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen Projekte einen größeren Stellenwert erhalten. Wenn Projekte nicht so stark gegenüber anderer Unterrichtszeit abgewogen werden müssen, da sie nicht zwangsläufig als Gegensatz zum notwendigen Lernen verstanden werden, entspannt sich für die Schule auch die als hoch empfundene Anforderungssituation (siehe zu den Anforderungen an Schulen Kapitel 6.4.3).

Dem Prinzip der Mündigkeit folgend erscheinen Umgangsweisen der Schulen förderlich, die zu einer selbstständigen, kritischen Auseinandersetzung mit Inhalten führen. Dafür muss zunächst überhaupt Handlungsspielraum bestehen, sodass Schüler*innen überhaupt *irgendeine* Wahl treffen können. Daraus resultierend sind diejenigen Reaktionen positiv anzusehen, in denen die Schulleiter*innen Raum für Entscheidungen von Schüler*innen schaffen und Verantwortungsübernahme stärken. Diese wird altersabhängig und schrittweise gelernt. In den Gesprächen wird zwar auf Verantwortungsübernahme verwiesen, oft ist aber nicht klar, inwiefern die Übernahme von Verantwortung zuvor bei anderen Gelegenheiten geübt werden konnte. Es braucht also nicht nur den Raum, sondern auch die Anerkennung des Übernehmens von Verantwortung als eine erlernbare Kompetenz, die Förderung benötigt.

Ebenso scheint die Auseinandersetzung um Demonstrationsteilnahmen an der Schule eine geeignete Gelegenheit zum Demokratielernen zu sein. Schulleiter*innen erwähnten häufig die Rolle der Schüler*innenvertretung im Zuge des Zustandekommens einer Reaktion. Diese Aspekte wurden in dem finalen Kategoriensystem nicht berücksichtigt, da sie stark vom Kontext abhängig sind und daher fallweise analysiert werden müssten. Wie in Kapitel 5.2 dargestellt, bietet „Fridays For Future“ Gelegenheit zum sozialen und politischen Lernen durch Auseinandersetzungen in der Schulgemeinschaft. Zentrale Rolle kann dabei die Schüler*innenvertretung spielen, da sie die Schnittstelle von einem System des sozialen Miteinanders zur Logik von politischen Systemen darstellt. Wenn sich nun ein für die Schüler*innen subjektiv relevantes Problem wie eine Teilnahme an Demonstrationen stellt, tritt die Schüler*innenvertretung mit der Schulleitung in Verhandlungen über eine Lösung. Diese praktische Bewährung der Schüler*innenvertretung unterstreicht die Relevanz von verfassten Vertretungen. Unterricht Politischer Bildung unterstützt daran anschließend die kognitive Transferleistung der Prinzipien auf das politische System. Damit wird deutlich, dass Aushandlungsprozesse analog zu denen an der Schule zum

⁵¹⁷ Vgl. J. Detjen u.a. (Anm. 70), S. 17.

⁵¹⁸ Vgl. §1 SächsSchulG

einen auch „Fridays For Future“ in Verhandlungen mit anderen Akteuren des politischen Systems betreffen, aber auch konstituierend für Meinungsbildung generell in Demokratien sind.

Damit wird auf die Scharnierfunktion von Unterricht der Politischen Bildung Bezug genommen, wie sie in Kapitel 4.2.2 skizziert wurde. Die interviewten Schulleiter*innen erwähnten Unterricht der Politischen Bildung kaum. Nachfragen bezogen auf den Unterricht der Politischen Bildung waren nicht expliziter Teil des Interviews, dieser scheint aber mangels Erwähnung kein integraler Bestandteil der Strategie der schulischen Reaktionen zu sein. Der Argumentation aus Kapitel 4.2.2 folgend kann Politische Bildung allerdings der zentrale Ort sein, an dem die individuelle Demonstrationsteilnahme von Schüler*innen vorbereitet werden kann, eine kritische Auseinandersetzung stattfindet, Kontroversen dargestellt werden und das Erfahren von Interessenkonflikten im schulischen System in größere Kontexte eingeordnet wird. Damit ist es wichtig, dass bei einem politischen Thema dieser Art in der Schule, Politische Bildung die Rolle übernimmt, einzuordnen, zu systematisieren und damit aus den Ansatzpunkten politischen Lernens politische Bildung zu machen.

Zusammenfassend sind vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Aspekte der Fachdidaktik Politische Bildung drei Aspekte von Bedeutung. Erstens können Demonstrationsteilnahmen durch eine umfangreiche inhaltliche Begleitung qualifiziert werden. Dabei wird im naturwissenschaftlichen Unterricht über den Hintergrund des Anliegens von „Fridays For Future“ aufgeklärt und Politische Bildung bietet ergänzend ein Forum für Auseinandersetzungen mit der politischen Dimension. Aspekte des Gemeinwohls, internationale Verträge, Klimaschutzregime sowie politische Kontroversen sind exemplarische Ansatzpunkte. Die Gestaltung kann fächerübergreifend erfolgen. Genutzt wird dabei das intrinsische Interesse der Schüler*innen an der Bewegung und ihrem Anliegen. Zweitens wird den Schüler*innen Spielraum für eine eigene Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme an Demonstrationen gewährt. Sie übernehmen darüber hinaus Verantwortung, verpassten Unterrichtsstoff nachzuholen. Schule entwickelt ein verstärktes Verständnis dafür, dass diese Verantwortungsübernahme angeleitet und geschult werden muss. Drittens ist die Rolle des Fachs Politische Bildung in diesen Prozessen zentral. Nicht nur geschieht hier ein Teil der inhaltlichen Vorbereitung, es werden auch unter anderem im Sinne exemplarischen Lernens (vergleiche Kapitel 4.1.3.2) Bezüge zum „Allgemeinen“ hergestellt, das in diesem konkreten Beispiel sichtbar wird. Ebenso werden schulinterne Prozesse z.B. der Interessenaushandlung reflektiert und auf das politische System übertragen.

6.4.2. Weitere schulische Reaktionen in Bezug auf Engagement der Schüler*innen bei „Fridays For Future“

Nachdem der Fokus im ersten Themenkomplex auf der schulischen Reaktion bezüglich der vor allem individuellen Demonstrationsteilnahmen von Schüler*innen lag, werden an dieser Stelle weitere Reaktionen von Schulen beschrieben. Dabei wird eine Unterscheidung nach Format bzw. Ebene der Umsetzung getroffen. Dieser Unterscheidung folgend werden zunächst schulische Prozesse in den Fokus gerückt, die als Reaktion auf „Fridays For Future“ angepasst wurden oder innerhalb derer Veränderungen angestoßen wurden. Daran anschließend werden verschiedene Formen unterrichtlicher Reaktionen skizziert. Den Abschluss bilden schulische Umsetzungen, wie z.B. Projekttag, die außerhalb des regulären Unterrichts zu verorten sind.

B7 formuliert allgemeine Kriterien, die Projekte zur Nachhaltigkeit erfüllen sollen. Sie sollen langfristig angelegt⁵¹⁹ und messbar sein⁵²⁰, den Schüler*innen diverse Formen der (freiwilligen) Beteiligung bieten⁵²¹ und lokal sowie konkret sein⁵²². Das sind für die befragte Schulleitung damit auch gleichzeitig zentrale Vorteile gegenüber der Unterstützung von Demonstrationsteilnahmen.⁵²³

Auf schulischer Ebene wird von einigen Befragten gefordert, dass die Themen Klimaschutz, Umweltschutz und Nachhaltigkeit curricular verankert werden.⁵²⁴ Diese Verankerung kann dabei unterschiedlich verstanden werden. Einerseits werden die Vorgaben des Lehrplans zentral auf Länderebene entwickelt. Hier fordert eine befragte Person, durch eine anstehende Revision den Stellenwert der Themen zu stärken.⁵²⁵ Andererseits erfolgt, in Abhängigkeit vom Bundesland in unterschiedlichem Maß, eine schulinterne Konkretisierung der bundeslandspezifischen Vorgaben. Auf diesem Weg können Schulen unmittelbar Themen innerhalb ihres Spielraums stärken. Diese Möglichkeit der Umsetzung wird auch von einem*einer befragten Schulleiter*in angesprochen.⁵²⁶ In diesem Zusammenhang wird erwähnt, dass Umweltschutz als Querschnittsthema in allen Unterrichtsfächern Berücksichtigung finden soll.⁵²⁷

Tatsächlich führen ebenfalls einige befragte Personen an, dass Nachhaltigkeit im Schulleitbild berücksichtigt ist bzw. berücksichtigt werden soll⁵²⁸ und damit Orientierung für Entscheidungen an der Schule bietet. Es wird bemerkt, dass Umweltschutz für die Verantwortlichen an Schulen

⁵¹⁹ Vgl. T7R7, B7: „Ich wollte jetzt nicht nur sagen: „Wir hängen jetzt ein paar Insektenhotels auf.“ und sind dann ganz glücklich, dass es so ist oder machen immer nur eine „Grüne Woche“, sondern es sollte schon ein Projekt sein, was Nachhaltigkeit auf eine breitere Basis wirklich stellt.“, T7: Z. 256-259.

⁵²⁰ Vgl. T7R7, B7: „Wo man nach drei Jahren mal gucken kann: „Wir haben uns auf den Weg gemacht. Wie weit sind wir gekommen?“. Aber das ist dann auch messbarer oder konkreter.“, T7: Z. 289-290.

⁵²¹ Vgl. T7R7, B7: „Und es ist auch so, dass jeder, der mitmachen will, der kann mitmachen. [...] Hier, bei dem Projekt, ist es der Vorteil, es ist jedem freigestellt zu sagen: „Ich möchte da mitarbeiten.“ und wer nur mitarbeiten möchte, dass, was weiß ich, hier so ein paar Blumenwiesen anpflanzen im Schulgarten, die da bienenfreundlich sind, dann ist der da glücklich.“, T7: Z. 290-291, 298-301.

⁵²² Vgl. T7R7, B7: „Aber ich würde dann gucken, dass ich das Interesse der Schüler, das politische Interesse der Schüler an dieser Zukunftsfrage dahin kanalisiert, dass ich sage: „Da vor Ort, wo ihr seid, in eurem Umfeld, wo ihr täglich lebt, da könnt ihr etwas machen.““, T7: Z. 231-234.

⁵²³ Vgl. T7R7, B7: „Das Andere ist ja so ein bisschen-, es gibt ja in der Pädagogik dieses Überwältigungsverbot, also wenn ich sage: „Wir als Klasse gehen heute zu „Fridays For Future“.“, dann muss da jeder mit. Auch wenn er sagt: „Sorry, interessiert mich gar nicht.“. Da muss man dann sagen: „Es muss dich doch interessieren. Es ist doch deine Zukunft.“. Es kann ja sein, dass es meine Sichtweise ist, dass jeder sich da interessieren muss, aber ich kann ja niemanden zwingen, dass er sich dafür interessiert. Macht der Lehrer das als Gruppenausflug, erwartet er von allen Schülern, dass sie da mitmachen, also mit demonstrieren, also ein politisches Recht wahrnehmen, obwohl sie das gar nicht wollen.“, T7: Z. 291-298.

⁵²⁴ Vgl. T4R2, B4: „Also wir haben natürlich schon geguckt, A wie kann man das Thema curricular verankern [...]“, T4: Z. 266-267.

⁵²⁵ Vgl. T10R23, B10: „Ja, und zwar günstig JETZT, {weil Lehrpläne angepasst werden} [...] Und wenn die Fachcurricula, wenn die sozusagen-, Freiräume, die es bei der Ausgestaltung gibt, (...) das zum Thema machen.“, T10: Z. 413, 416-418.

⁵²⁶ Vgl. T4R2, B4: „Absolut. Das ist für mich ein total wesentliches Thema. Das muss wirklich auch mit in die schulinternen Lehrpläne rein, das muss curricular verankert sein. Ich finde, es darf nicht beliebig sein, nur weil eine Lehrkraft sich jetzt gerade für das Thema interessiert, wird es aufgenommen, sondern es muss, wie ich finde, verpflichtend sein.“, T4: Z. 350-353.

⁵²⁷ Vgl. T4R2, B4: „Jedes Fach muss sich überlegen, wo kann ich das einbringen auch. Es muss ein Querschnittsthema eigentlich sein, muss sich durchziehen.“, T4: Z. 377-378.

⁵²⁸ Vgl. T4R11, B4: „Und wenn das irgendwie gar nicht mit dem Leitbild vereinbar ist, dann sage ich schon: „Das ist ein abgestimmtes Leitbild. Ihr wollt das. Das passt ja nun mal gar nicht zusammen.“. Wenn die jetzt kommen würden, Beispiel, Thema Nachhaltigkeit ist bei uns verankert [...]“, T4: Z. 168-170.; vgl. auch: T13R9, T13: Z. 398-399.

zunehmend einen höheren Stellenwert hat⁵²⁹. Das äußert sich in schulischen Maßnahmen: Mehrere Schulen möchten Flugreisen für Klassen- und Kursfahrten verbieten bzw. haben das bereits getan.⁵³⁰ Eine andere Schule hat die Kopierkontingente reduziert, nutzt zunehmend Cloudspeicher zur Vermeidung von Papierausdrucken und möchte sich langfristig umweltfreundliche Drucker anschaffen.⁵³¹

B7 berichtet, dass eine besonders umfassende Herangehensweise gewählt wurde. An dieser Schule wird in einem dreijährigen Prozess eine Zertifizierung als nachhaltige Schule angestrebt.⁵³² Dafür werden die Einkaufsprozesse der Schule nachhaltig gestaltet, der Ressourcenverbrauch erfasst sowie reduziert und pädagogische Angebote für Schüler*innen durchgeführt.⁵³³

Insgesamt drücken sich in diesen schulischen Maßnahmen unterschiedlich umfassende Formen der Umsetzung der Themen Klimaschutz, Umweltschutz und Nachhaltigkeit aus. Die Vielfältigkeit der Maßnahmen zeigt, dass Schulen über einen großen Gestaltungsspielraum verfügen. Bezüglich der curricularen Verankerung sei angemerkt, dass es sich um eine einfache und schnell sichtbare Maßnahme handelt. Fraglich ist aber, ob die quantitative Erhöhung des Anteils der Themen Umweltschutz/Nachhaltigkeit in verschiedenen Unterrichtsfächern tatsächlich die wahrgenommene Bedeutung der Themen stärkt. Es muss vielmehr darauf geachtet werden, qualitativ hochwertige Angebote zu machen und die verschiedenen thematischen Ansatzpunkte miteinander zu verknüpfen.

Nun soll der Blick auf die unterrichtliche Ebene gelenkt werden. Zunächst bieten bestehende Unterrichtsfächer Anknüpfungspunkte für Themen von „Fridays For Future“. Mehrere Befragte führen an, dass in Fächern wie Geografie, Politische Bildung⁵³⁴ oder auch im

⁵²⁹ Vgl. T10R21, B10: „Nö, (.) also verändert sich, glaube ich, bei den Lenkenden so ein bisschen die, bei den Organisierenden so ein bisschen die Bewusstmachung.“, T10: Z. 365-367.

⁵³⁰ Vgl. T6R19, B6: „Also wenn Studienfahrten jetzt genehmigt werden, (.) es gibt keine Flugreisen. Ende Gelände.“, T6: Z. 492-493.; vgl. auch: T8R2, T8: Z. 279-280.

⁵³¹ Vgl. T11R5, B11: „Okay, letztendlich haben wir aber beschlossen, dass wir weniger Papier verbrauchen wollen. Wir haben also unser Limit weitestgehend heruntergeschraubt verbunden mit der Initiative, dass wir momentan in der Cloud, in der Schulcloud vertreten sind, sodass also die Kollegen jetzt auch die Schulcloud nutzen, um den Schülern Materialien zukommen zu lassen, sodass die also auf die Cloud gucken können und nicht jedes Mal das als Papierform kriegen. (.) Wir haben uns Vertreter geholt von umweltfreundlichen Druckern. (.) [...] Also die dann nicht mehr mit (.) dieser normalen Tinte, sondern die mit auf Ölbasis irgendwelche erzeugte Tinte drucken würden. Ja, und das waren erstmal so die Aktionen, die wir so schnellstmöglich umgesetzt haben.“, T11: Z. 135-144.

⁵³² Vgl. T7R3, B7: „Das wird auch nachher zertifiziert. Man kriegt auch, wenn man sich umgestellt hat, ein entsprechendes Label, aber es ist ein relativer langer Prozess von drei Jahren.“, T7: Z. 262-264.

⁵³³ Vgl. T7R3, B7: „Das geht so bei kleinen Dingen los, so nach dem Motto: „Wenn wir hier Blumenschmuck kaufen, dann achten wir darauf, dass das zum Beispiel fair getradete Blumen sind. [...] Das sind so ein paar grundlegende Sachen, die wir relativ einfach steuern können. In einer zweiten Säule geht es vor allem um grundsätzliche Fragen unseres Ressourcenverbrauchs in der Schule. [...] Das muss nachgehakt werden, dafür gibt es Checklisten. Die werden dann sozusagen regelmäßig überprüft, ob man, wenn man bestimmte Projekte angestoßen hat, haben wir es geschafft unseren Stromverbrauch zum Beispiel zu reduzieren, [...] In der dritten Säule gibt es-, haben wir gesagt, pädagogische Projekte. Weil bei den Checklisten können die Schüler nicht so eingebunden werden. Die Schüler sagen zum Beispiel: „Uns würde das Projekt Mülltrennung interessieren oder Plastik reduzieren oder eben Fahrradfahren.“. [...] Aber, dass wir da sagen, das wäre sozusagen ein Ansatz. Also das sind im Prinzip diese drei Bereiche. Also einfache Sachen in Sachen Einkauf, dann grundsätzlich die Frage „Gebäudesanierung“ und Ressourcenverbrauch und dann pädagogische Projekte [...]“, T7: Z. 264-284.

⁵³⁴ Vgl. T13R9, B13: „Das thematisieren. Ganz wichtig. Also im {Unterricht der Politischen Bildung}, also in jedem Unterricht, ich habe im {Geografieunterricht} wunderbare Anknüpfungsmöglichkeiten, verschiedene Projekte lassen sich daraus ableiten, die man wirklich dann, ob Klimaschutzprojekte und Treibhausprojekt habe ich es in der achten Klasse genannt, ja.“, T13: Z. 363-366.

Sprachenunterricht⁵³⁵ Umweltschutz/Nachhaltigkeit bereits thematisiert werden. Darüber hinaus merkt B10 an, dass ohnehin im Unterricht genug thematischer Spielraum besteht, sodass eine Berücksichtigung von Themen bei Interesse von Schüler*innen möglich ist.⁵³⁶ Im Kontext dieser Themen ist es grundlegende unterrichtliche Aufgabe, Schüler*innen zu sensibilisieren.⁵³⁷ Genauer ausgedrückt soll dabei das Bewusstsein bezüglich des Ressourcenverbrauchs gestärkt werden⁵³⁸ und Schüler*innen aufgezeigt werden, welche Verantwortung und Möglichkeiten sie „im Kleinen“ hätten⁵³⁹. Eine besondere Umsetzung findet sich bei einer befragten Schulleitung in Form einer Klassenleiterstunde. Mit ihr wurde ein Raum geschaffen, in welchem Schüler*innen der Klasse/des Kurses überlegen konnten, wie der eigene Beitrag der Gruppe zum Umweltschutz aussehen kann.⁵⁴⁰ An einer anderen Schule existiert ein Kursformat, in welchem Schüler*innen selbst das Kursthema bestimmen können. Dort wurde „Fridays For Future“ zum Kursthema erklärt.⁵⁴¹ Als außerunterrichtliches und freiwilliges Angebot wurde an einer weiteren Schule eine Umwelt-AG eingerichtet.⁵⁴²

Strukturell haben Schulen verschiedene Räume für die Berücksichtigung des Anliegens von „Fridays For Future“ genutzt, auch in Abhängigkeit davon, wie sehr Schüler*innen selbst sich engagierten. Offen bleibt, wie die häufig angesprochene Sensibilisierung aussehen kann. Aufbauend auf die Argumentation im vorherigen Abschnitt ist nicht nur entscheidend, ob sensibilisiert wird, sondern auch in welcher Form. Die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven und fächerübergreifende Projekte scheinen gute, wissenschaftsorientierte Ansatzpunkte zu sein. Für eine Bewertung der Ausgestaltung auf der unterrichtlichen Ebene fehlen diesem Forschungsvorhaben Informationen. Damit lässt sich nur feststellen, dass Angebote politischer Bildung sich an den allgemeinen fachdidaktischen Überlegungen dargestellt in Kapitel 3 und 4 orientieren können.

⁵³⁵ Vgl. T3R10, B3: „Allerdings im Sprachunterricht da geht ja auch um globale Themen, es geht um soziale Themen, es geht um wirtschaftliche Themen, es geht auch um Umweltfragen und da spielt so eine Thematik auch immer eine Rolle.“, T3: Z. 187-189.

⁵³⁶ Vgl. T10R6, B10: „[...] dass wenn Jungs und Mädchen sehr interessiert an (.) „Fridays For Future“-Themen oder Umweltschutzthemen sind, dann könnten sie ja durch gewisse Themenstellung auch Unterricht dahinlenken und dann sozusagen das auf Ziel wieder anbahnen, dass Prozesse unterrichtlich vorbereitet werden. Auch da sind wir Lehrer ja, was die Fachlichkeit angeht, (.) nur zu einem, wenn auch hohen, Prozentsatz gebunden und Freiraum haben wir ja immer noch zu gestalten. (.) So. (...)“, T10: Z. 501-505.

⁵³⁷ Vgl. T8R12, B8: „Also das Bewusstsein für die Bewegung und für die für die Notwendigkeit und Klimaschutz und so was. Nein, das ist auch Aufgabe von Schule, klar.“, T8: Z. 252-253.; vgl. auch: T3R3, T3: Z. 129-134.

⁵³⁸ Vgl. T13R9, B13: „Also dass die Schüler erstmal das Verständnis entwickeln, was passiert und dann, wenn sie dann den Klassenraum verlassen, das Licht bleibt an. Ich sage: „Leute was haben wir falsch gemacht?“. Da gucken drei, wissen überhaupt nicht, was ich meine. Das heißt, Licht löschen, im Winter kurz lüften, Fenster zu. Das sind unsere Ressourcen, Strom, Wärme. Das kostet alles Geld und es verbraucht Ressourcen, über die wir gerade gesprochen haben. Dieses Bewusstsein bisschen mehr Energie sparen.“, T13: Z. 366-371.; vgl. auch: T5R2, T5: Z. 501-504.

⁵³⁹ Vgl. T14R21, B14: „[...] also wir versuchen dann auch schon, wenn wir mal zum Beispiel Projekttag oder was haben, das gezielt, „Was können wir im Kleinen tun?“ eben halt auch, mit dem Unterricht zu verknüpfen. Das ist ja unser Kerngeschäft.“, T14: Z. 285-287.

⁵⁴⁰ Vgl. T11R2, B11: „Daraufhin haben wir dann mit den Schülern, mit der ganzen Schule, eine sogenannte Klassenleiterstunde vor der Zeugnisausgabe gemacht. (.) Und in dieser Zeugnisausgabe, also in dieser Stunde, im ganzen Block, haben alle Schüler darüber nachgedacht, was sie persönlich dafür tun können, damit das Klima in der Welt irgendwo verbessert oder erhalten werden kann. Das Ganze haben wir gesammelt- [...]“, T11: Z. 80-84.

⁵⁴¹ Vgl. T2R19, B2: „Also dieser {Bezeichnung von Kurs, der sich thematisch nur an Interesse von Schüler*innen orientiert} zeigt das vielleicht. Also so quasi auch in Kursform auch das Thema aufgegriffen wird.“, T2: 280-281.

⁵⁴² Vgl. T11R1, B11: „Wir haben eine Umwelt AG, diese Umwelt AG hat sich im letzten Jahr gegründet im Rahmen von „Fridays For Future“ Initiative.“, T11: Z. 36-37.

Schlussendlich werden nun in diesem letzten Abschnitt Reaktionen in Form von besonderen Formaten behandelt, in welchen Angebote schulischer und außerschulischer Partner und/oder verschiedene Lernorte verknüpft werden. Eine naheliegende Option für Schulen ist die Exkursion zu einer Demonstration von „Fridays For Future“. Einige Schulen haben Fahrten zu Demonstrationen veranstaltet oder es als Möglichkeit erwogen⁵⁴³, andere Schulen schlossen solche Fahrten hingegen explizit aus⁵⁴⁴. Ausschlaggebend für eine gemeinsame Teilnahme war die bereits erwähnte gegebene unterrichtliche Anbindung. Als problematisch erachteten einige Schulleiter*innen eine gemeinsame Demonstrationsteilnahme, da Schüler*innen damit instrumentalisiert werden.⁵⁴⁵ Außerdem wird die Gefahr gesehen, dass die politische Neutralität der Schule verletzt wird, weil die Themen der Bewegung mit einigen Parteien mehr als mit anderen verbunden sind.⁵⁴⁶ Überdies stellen sich Herausforderungen der Aufsichtspflicht⁵⁴⁷, der Schulorganisation⁵⁴⁸ sowie der schulischen Verantwortung⁵⁴⁹. Einschränkend wirkt des Weiteren die in einigen Fällen formulierte Voraussetzung, dass ein*e Lehrer*in diese Projektfahrt initiieren soll⁵⁵⁰ und sich freiwillig zur Begleitung findet⁵⁵¹. Im Kontext einer schulischen Exkursion führt B10 aus, dass keine Schüler*innen zur Demonstrationsteilnahme gezwungen wurden, sondern bei Exkursionen ein Alternativprogramm geboten wurde.⁵⁵² Im Fall von B10 konnte an dem entsprechenden Projekttag entweder die Demonstration von „Fridays For Future“ oder der Landtag besucht werden.

⁵⁴³ Vgl. T5R1, B5: „Also wenn es nicht immer dieselben Schüler sind, also wenn jeder irgendwo mal sagt: „Ich möchte halt auch mal hinfahren, möchte da mich beteiligen.“ Okay, da hätte ich gesagt: „Dann mach es.“. Vielleicht hätte man auch eine Aktion starten können und sagen können: „Wir machen es mal alle gemeinsam.““, T5: Z. 407-410.; vgl. auch: T13R7, T13: Z. 229-230., T9R2, T9: Z. 280-282.

⁵⁴⁴ Vgl. T6R4, B6: „Ja, also viele Kollegen waren natürlich sehr euphorisch auch am Anfang und sagen: „Boah, da machen wir eine Schulveranstaltung, da gehen wir da hin.“. Nein, da geht ihr bitte nicht hin!“, T6: Z. 335-336.; vgl. auch: T8R6, T8: Z. 212-214.

⁵⁴⁵ Vgl. T8R6, B8: „Es gibt Schulen, die gehen dann da hin als Wandertag. Erstens, wenn ich-, finde ich Schüler (.) werden da instrumentalisiert für den Protest der Lehrer. Geht GAR nicht. Also hat man da nicht hinzugehen als Schule, auch eine Exkursion eines Kurses.“, T8: Z. 212-214.

⁵⁴⁶ Vgl. T6R7, B6: „Nein, da geht ihr bitte nicht hin! Weil ihr habt politische Neutralität und auch wenn da keine Partei dahintersteht. Es ist ein Thema, das per se mit einer Partei oder mit ein, zwei Parteien mehr verbunden ist als mit anderen. Und damit ist ein jegliches dienstliches Engagement einer Lehrkraft damit eine politische Betätigung der Lehrkraft.“, T6: Z. 336-339.

⁵⁴⁷ Vgl. T14R3, B14: „[...] denn es war hier im Haus klar, wir gehen jetzt eben halt nicht mit schulischer Veranstaltung oder als schulische Veranstaltung zu solch einer „Fridays For Future“ Veranstaltung, dann hat nämlich der Lehrer die Aufsichtspflicht, das könnte eventuell kritisch werden.“, T14: Z. 134-136.

⁵⁴⁸ Vgl. T14R7, B14: „Die Lehrer haben sich darum bemüht, sage ich mal, hängt aber auch damit zusammen, dass es überhaupt nicht günstig war vom Stundenplan her. Wir hätten also ganz viele Stundenpläne auf den Kopf stellen müssen, wenn wir solch eine Maßnahme unterrichtlich begleiten wollen [...]“, T14: Z. 136-139.

⁵⁴⁹ Vgl. T14R7, B14: „So, weil man hat schon, wenn man mit einer Gruppe geht, bei solch einer Veranstaltung, die man ja nicht im Griff hat, weil es ja keine eigene Veranstaltung ist, eine ganz besondere Verantwortung.“, T14: Z. 162-164.

⁵⁵⁰ Vgl. T5R1, B5: „Dann wäre natürlich von außen-, von oben garantiert eins auf die Mütze gekriegt, wenn man gesagt hätte-, aber als Klassenlehrerin hätte man zum Beispiel sagen können: „Ich beantrage jetzt einen Projekttag und ich fahre dort jetzt hin.““, T5: Z. 410-412.

⁵⁵¹ Vgl. T14R7, B14: „Wenn es eine Exkursion ist, brauche ich eben Kollegen, die das mitmachen. Ich werde die Kollegen nicht verpflichten. Das muss man schon sagen.“, T14: Z. 156-157.

⁵⁵² Vgl. T10R3, B10: „Wir haben uns dann-, (.) jetzt auch muss ich hier wieder tatsächlich überlegen, insofern relativ schnell einem etwas größerem Projekt zugewandt. [...] also Jahrgangsstufe 11, ist für einen Tag nach {Landeshauptstadt} gefahren. Dieses war ein Freitag und diesen Freitag war bekanntermaßen in {Landeshauptstadt} eine „Fridays For Future“ Kundgebung. Wir haben aber diesen Tag nicht als Demotag sozusagen ausgerufen, sondern als (.) ja einen Tag, der Demokratieverständnis erhöhen soll. Die Jungs und Mädchen, die nämlich nicht an der Demonstration teilnehmen wollten, haben dann den Landtag besucht.“, T10: Z. 219-226.; vgl. auch: T10R7, T10: Z. 225-227.

Bezogen auf die „notwendige“ Neutralität sei auf die Ausführungen in Kapitel 4.1.3.1 und Kapitel 5.1 hingewiesen. Vor dem Hintergrund der dort vorgebrachten Argumentation scheint bei schulisch initiierten Demonstrationsteilnahmen die Freiwilligkeit z.B. in Form eines Alternativprogramms von Bedeutung zu sein. Ausnahme bildet die Teilnahme an einer Demonstration im Rahmen des Unterrichts Politischer Bildung zu Zwecken des „Kennenlernens“ von Demonstrationen als Ausdrucksform politischen Willens. Bemerkenswert ist, dass Schulleiter*innen unterschiedliche Möglichkeiten der inhaltlichen Schwerpunktsetzung für Schulleitung und Lehrer*innen sehen. Das äußert sich darin, dass zum Teil die Initiierung von Projekten durch eine Lehrkraft gefordert wird und ein Anstoß von Seiten der Schulleitung kritisch gesehen wird. Damit wird wiederum deutlich, dass Schulleitung sich in einer starken Rolle der Vermittlung sieht, daher selbst weniger Impulse setzen möchte und vielmehr versucht, alle Ansprüche und Anforderungen „unter einen Hut“ zu bekommen.

Eine andere Art der Thematisierung von Umweltschutz/Nachhaltigkeit wählen einige Schulen in Form von Projekttagen⁵⁵³ oder -wochen⁵⁵⁴. Ziel dieser Formate ist es, über Anliegen und Hintergrund von „Fridays For Future“ aufzuklären⁵⁵⁵ und für Umweltthemen zu sensibilisieren⁵⁵⁶. Gleichzeitig können Schüler*innen die Übernahme von Verantwortung trainieren, indem sie selbstständig für die Themenauswahl und -gestaltung sowie die Gruppenfindung zuständig sind.⁵⁵⁷ Die Beteiligung von Schüler*innen kann sich zusätzlich darin äußern, dass ältere Schüler*innen für Schüler*innen jüngerer Klassen Projekte konzipieren und organisieren.⁵⁵⁸ Die möglichen Angebote sind vielfältig und werden nach Altersgruppen differenziert.⁵⁵⁹ Denkbare Bestandteile sind Workshops mit Wissenschaftler*innen⁵⁶⁰ und Diskussionen mit Politiker*innen⁵⁶¹. Die Bandbreite von möglichen Projekten umfasst außerdem Wettbewerbe zur

⁵⁵³ Vgl. T6R1, B6: „Ich habe gesagt: „Passt auf, wenn ihr euch engagieren möchtet, dann machen wir einen Umwelttag. [...]“, T6: Z. 213-214.; vgl. auch: T11R3, T11: Z. 92-94., T14R2, T14: Z. 290-294.

⁵⁵⁴ Vgl. T7R1, B7: „Also, ein Thema der letzten Zeit war eben die Initiative „Grüne Woche“ an der {Name der Schule}.“, T7: Z. 149.

⁵⁵⁵ Vgl. T9R4, B9: „Ja, ich glaube schon, dass man dieses Thema auch ganz stark in Schule reinholen kann. Also zu sagen, wir machen dazu auch mal wirklich Wissenschaftstage, holen uns mal Leute, die mit Umweltaktivisten, Umweltschutz, die sich damit beschäftigen und zu sagen: „Wir gucken uns das mal von einer ganz anderen Seite, nicht nur von der von unten gesehen, also dass das Volk etwas macht, sondern wir gucken mal auch von einer anderen Sicht drauf.“, T9: Z. 338-342.

⁵⁵⁶ Vgl. T7R1, B7: „[...] die {Schüler*innenvertretung} sagt: „Wir wollen sozusagen unsere Schülerschaft sensibilisieren für Umweltfragen und machen damit da unterschiedliche Projekte.“, T7: Z. 151-153.

⁵⁵⁷ Vgl. T3R13, B3: „Schüler möchten ja gerne beispielsweise so etwas wie Projektstage machen. Das ist immer etwas, wo sie wählen können, wo sie auch das Gefühl haben, sie können gestalten. Und da glaube ich schon, dass man das auch ernst nehmen muss und dass man da auch den Schülern sagen kann: „Ich gebe Vertrauen euch, wir übertragen euch die Verantwortung dafür, beispielsweise einen Projekttag zu gestalten.“ Und sie dann aber auch in die Verantwortung nimmt, dass dann auch das mit einem entsprechenden Programm einhergeht. [...] wir gestalten einen Projekttag, aber eben in der Hauptverantwortung der Themenauswahl, der Themengestaltung, der Gruppenfindung, wie auch immer, schülerseitig.“, ja, und dann ist spannend, was dabei raus kommt.“, T3: Z. 226-235.

⁵⁵⁸ Vgl. T6R1, B6: „Über 50 Zehntklässler, teilweise auch die, die gar nicht bei „Fridays For Future“ waren, haben gesagt, sie organisieren Umweltprojekte für die Klassen in den Stufen fünf mit neun und dafür dann aber die Stunde eins bis vier komplett.“, T6: Z. 217-219.; vgl. auch: T11R3, T11: Z. 116-119.

⁵⁵⁹ Vgl. T11R3, B11: „Und wollen also auch in diesem Jahr den Wissenschaftstag zum Umwelttag machen, haben den aber diesmal differenziert. Wir machen also einen Umwelttag für die Sek II und einen Umwelttag für die Sek I.“, T11: Z. 112-114.

⁵⁶⁰ Vgl. T7R1, B7: „[...] da gab es auch nochmal eine Ernährungswissenschaftlerin kam und hat für die Oberstufe einen Vortrag gemacht über (.) Ernährung insgesamt und was bedeutet eigentlich unterschiedliche Ernährung, Fleischkonsum, etc.“, T7: Z. 160-162.; vgl. auch: T11R3, T11: Z. 99-102.

⁵⁶¹ Vgl. T11R3, B11: „Wir wollen also auch von den größeren Parteien, also (.) CDU, SPD und von den Grünen, weil mit den Grünen hatten wir letztes Jahr schon kooperiert, die waren dann also hier vertreten. Es sollen Vertreter kommen und sollen mal berichten, wie sie sich denn vorstellen, was die Politik zu tun gedenkt.“, T11: Z. 129-132.; vgl. auch: T6R1, T6: Z. 219-221.

Fahrradnutzung sowie die Einführung eines Veggietags in der Kantine⁵⁶², Projekte zu Fleischkonsum, Transportwegen und Plastik⁵⁶³ und schulische Aktionen wie das Pflanzen von Bäumen und Sammeln von Müll⁵⁶⁴.

Projektstage und -wochen sind an Schulen ein Format, mit welchem Umweltschutz/Nachhaltigkeit ein großer Raum gewährt wird. Sie stellen häufig eine Form der Auseinandersetzung mit den Themen dar, die durch Engagement von Schüler*innen angestoßen wurden. In mehrfacher Hinsicht scheint eine derartige Auseinandersetzung vorteilhaft: Häufig waren Schüler*innen umfangreich in die Gestaltung und Organisation der Angebote eingebunden z.B. durch Gestaltung von Projekten für andere Klassen oder durch die eigenverantwortliche Konzeption und Planung. Das Format führte damit ebenfalls zur Förderung der Verantwortungsübernahme. Die Formate scheinen viel Raum für verschiedene Perspektiven zu bieten. Politische Komponenten z.B. in Form von Podiumsdiskussionen zeigen Kontroversität auf, eine fachliche Aufklärung durch Expert*innen schafft eine Grundlage für qualifizierte Urteile. In dem fachwissenschaftlichen Input kann ebenfalls die Realisierung der Wissenschaftsorientierung gesehen werden (dazu auch Kapitel 5.5).

Die weitere Bewertung kann zwischen der Perspektive von Nachhaltigkeit und Umweltschutz und derjenigen der Fachdidaktik Politische Bildung unterschieden werden. Die in diesem Abschnitt vorgestellten weiteren Reaktionen haben häufig einen sehr viel unmittelbareren Effekt auf die Verwirklichung von Umweltschutz/Nachhaltigkeit an der Schule als Teilnahmen an Demonstrationen. Bei der Diskussion um die effektivsten schulischen Umweltschutzmaßnahmen findet der Übergang von „dem Politischen“ zu den jeweiligen Fachwissenschaften statt. Die Frage nach der besten Umsetzung von Umweltschutz/Nachhaltigkeit an der Schule enthält vielmehr schulpraktische sowie naturwissenschaftliche Erwägungen als politische Komponenten. Die Art und Weise wie diese Entscheidungen getroffen werden, zentrale Abwägungen und damit Fragen des menschlichen Zusammenlebens sind hingegen eindeutig politisch. Zu diesen prozessualen Aspekten wurden im Forschungsvorhaben aber keine Daten gewonnen, sodass eine tiefergehende Bewertung weitere Informationen erfordert.

Grundsätzlich ist es im Sinne der Adressat*innenorientierung an der Schule positiv zu bewerten, wenn für Themen von Schüler*innen Raum geschaffen wird. Individuell zur Schulkultur und zum Schulprogramm passend können das AGs, Kurse oder Projekte innerhalb des Unterrichts sein. Eine herausragende Rolle scheinen Projektstage und -wochen zu spielen. Sie können durch ihren vergleichsweise großen Umfang dem Anspruch der Multiperspektivität bestmöglich gerecht werden und bieten Möglichkeit für eine bewusste Thematisierung (dazu auch Kapitel 5.5). Das gelingt nur, wenn durch ein vielfältiges Programm diverse Perspektiven dargestellt werden können. Diese inhaltliche Vorbereitung durch einen Projekttag wiederum ist Grundlage für politisches Urteilen und Handeln. Damit scheint schlussendlich eine Kombination von einem Wissenschaftstag und freiwilliger Teilnahme an der Demonstration eine Umgangsform zu sein, mit der großes Potential für politisches Lernen besteht. So erfolgt einerseits eine tiefgehende inhaltliche Auseinandersetzung, andererseits werden selbstständige politische Entscheidungen unterstützt. Diese Unterstützung erfolgt unter anderem auch, indem Verantwortungsübernahme der Schüler*innen eingefordert wird. Angesichts der schon ausgeführten ungleichen

⁵⁶² Vgl. T7R1, B7: „Dann wurden eben in der Woche auch ein Veggie-Day in der Kantine durchgesetzt [...]“, T7: Z. 157.

⁵⁶³ Vgl. T6R1, B6: „Das waren dann auch häufig Aktionen. Müllsammelaktionen, teilweise auch Jutesäcke bemalen, um das Thema Plastiktüten irgendwie aufzugreifen. Fleischvermeidung und Transportwege all solche Sachen waren das dann.“, T6: Z. 275-277.

⁵⁶⁴ Vgl. T11R3, B11: „[...] dass wir also ermöglichen Bäume zu pflanzen und überhaupt im Wald, Umwelt-, also Müll zu sammeln, dass wir Projekte oder Workshops haben heute zum Thema Umwelt.“, T11: Z. 117-119.

Machtpositionen in der Schule kann von Schüler*innen allerdings keine große Rebellion gegen schulische Strukturen mit der Folge von harten Konsequenzen erwartet werden. Vielmehr scheint der Umgang von einigen Befragten ratsam, Schüler*innen Verantwortung für die Nacharbeit versäumter Inhalte und die Einhaltung von Prozessstrukturen für z.B. Befreiungen zu übertragen. Außerdem kann durch die erwähnte selbstverantwortete Organisation von beispielsweise Projekttagen Verantwortung gestärkt werden. Von diesen Anforderungen unberührt bleibt die Anmerkung, dass die Verantwortungsübernahme gelernt werden muss und Unterricht Politischer Bildung dabei zentral unterstützen kann.

Nicht zu vernachlässigen ist aber der Einfluss tatsächlicher Umsetzung in der Schule und im Unterricht. Faktoren wie die Lehrer*in-Schüler*innen-Beziehung oder das Schulklima tragen entscheidend dazu bei, ob die geschilderten Konzeptionen ihre Wirkung entfalten können. Deshalb muss die konkrete Umsetzung an jeder Schule den vorliegenden Gegebenheiten angepasst werden.

6.4.3. Einflussfaktoren an Schulen

Im letzten Abschnitt dieser Auswertung werden allgemeine Abwägungssituationen von Schulleiter*innen charakterisiert. Dabei wird auf die Bedingungen für die Unterstützung von Schüler*innenengagement allgemein, den Auftrag von Schulen sowie auf die an Schulen gestellten Anforderungen eingegangen. Es wird angenommen, dass die Vorstellungen zu dem, was Schule leisten soll, und die Kriterien, nach denen Engagement von Schüler*innen allgemein bewertet wird, Einfluss auf die Reaktion der Schulen auf Engagement der Schüler*innen bei „Fridays For Future“ und die dazugehörige Abwägungssituation nehmen. Schüler*innenengagement bei „Fridays For Future“ stellt demnach einen speziellen Fall dar, in dem sich diese grundsätzlichen Überlegungen konkretisieren.

Üblicherweise werden Projektideen an die Schulleitung oder an die Schüler*innenvertretung herangetragen. Schulleiter*innen haben sich dazu geäußert, welche Bedingungen und Argumente für eine Unterstützung von Vorschlägen für sie und andere Lehrer*innen entscheidend sind. Grundsätzlich sehen Schulleiter*innen die Lehrer*innen⁵⁶⁵, Schüler*innen⁵⁶⁶ und Eltern⁵⁶⁷ in der Verantwortung, Ideen für Projekte in die Schulgemeinschaft einzubringen. An den Vorschlag selbst werden Anforderungen gestellt. Es soll ein datenbasiertes⁵⁶⁸, durchdachtes und realistisches⁵⁶⁹ Konzept vorgelegt werden, welches damit stark bezüglich des Vorgehens, der

⁵⁶⁵ Vgl. T9R16, B9: „Ich würde das jederzeit unterstützen, ich bin immer die letzte, die nein sagt, aber es wäre ein Prozess, der entweder vom Kollegium herkommen müsste, dass es dort eben Kollegen gibt, die sich zusammenschließen und sagen: „Wir würden gerne da ein Mal ein Projekt machen.““, T9: Z. 445-447.

⁵⁶⁶ Vgl. T5R6, B5: „Also das ist alles machbar. Also dann unterstützen wir das auch. Vor allem, wenn das Interesse von den Kindern kommt, wenn von den Kindern kommt: „Wir möchten das gerne.“, dann werden wir das auch immer unterstützen.“, T5: Z. 348-350.

⁵⁶⁷ Vgl. T10R16: „Ich habe das im Zusammenhang schon mal gesagt, ich halte es für sinnvoll und wichtig, dass die Hauptidee, (.) die Hauptimpulse, die Hauptargumentation eigentlich von innen raus kommen soll, also Lehrer noch besser Schüler mit Eltern.“, T10: Z. 386-389.

⁵⁶⁸ Vgl. T9R16, B9: „Da sage ich: „Das ist völlig in Ordnung, ich gehe da mit Ihnen mit. Das ist gar kein Thema.“. Aber Sie machen zunächst eine Umfrage, wie viele Schüler überhaupt Interesse an einem Schließfach haben. Haben sie gemacht, da waren es noch sehr viele, die auch gesagt haben: „Ja.“ und wenn mir dann so etwas vorliegt, also wirklich mal eine konkrete Anzahl und mit konkreten Fakten gearbeitet wird, dann können wir damit weiter arbeiten.“, T9: Z. 158-162.

⁵⁶⁹ Vgl. T9R16, „Dass man sagt, wenn es realistisch ist und auch wirklich durchdacht ist, also es heißt, wenn die Gründe etwas umzusetzen förderlich sind.“, T9: Z. 169-170.

Zielgruppe und des Endprodukts konkret ist⁵⁷⁰. Damit wird vor einer Entscheidung für eine ausreichende Informationsbasis gesorgt.⁵⁷¹ Darüber hinaus soll die Initiative zu der Schule passen. Dafür fügt sie sich idealerweise an das Leitbild der Schule an⁵⁷² und ist anschlussfähig an den Unterricht⁵⁷³. Die Projektidee basiert auf starkem⁵⁷⁴ und authentischen⁵⁷⁵ Interesse der Schüler*innen und findet Unterstützung bei Lehrer*innen⁵⁷⁶ und Eltern⁵⁷⁷. Durch eine Bewerbung⁵⁷⁸ für eine Demonstrationsteilnahme oder schon früheres politisches Engagement⁵⁷⁹ kann das authentische Interesse gezeigt werden. Die Schule sieht sich dabei generell in starker Wechselwirkung mit der Gesellschaft. Daher wird angebracht, dass die Schule nur Themen fördern kann, die auch in der Gesellschaft verankert sind⁵⁸⁰, sodass deren Thematisierung über Rückhalt verfügt. Wenn nicht von Schüler*innen selbst initiiert, soll sich zumindest die Bedeutung eines Projektes für Schüler*innen erschließen.⁵⁸¹ Außerdem dürfen sie grundsätzlich nicht durch die Schule instrumentalisiert werden.⁵⁸² Die Befürwortung durch Lehrer*innen wird durch die

⁵⁷⁰ Vgl. T6R12, B6: „Auf der anderen Seite ist es dann auch so, wie konkret ist das Beispiel oder der Vorschlag? Ist es nur „Wir könnten gerne und wir würden vielleicht.“, oder ist es einfach „Wir haben uns vorgestellt das und das, wir gehen durch die Klassen so und so, die Zielgruppe wäre das und das Endprodukt soll so ausschauen.“. Und wenn ich dann sage: „Okay, das ist schon so weit strukturiert, dass ich mir da was Konkretes (.) vorstellen kann, was Organisation und Ergebnis angeht, dann würde ich sagen: „Ja, dann können die das machen.“.“, T6: 85-90.

⁵⁷¹ Vgl. T10R14, B10: „Ich habe gesagt: „Auf der einen Seite Informationen besorgen, (.) so viel wie möglich inhaltliche Informationen, damit wir entscheiden können.““, T10: Z. 120-121.

⁵⁷² Vgl. T7R14, B7: „[...] und das sage ich nochmal, ist nicht ganz unwichtig, ob nun unserem {Religionsausrichtung der Schule} Profil irgendwie vereinbar ist oder passt.“, T7: Z. 138-139.; vgl. auch: T4R12, T4: Z. 162-164.

⁵⁷³ Vgl. T7R14, B7: „Und wenn das der Fall ist, dann wäre das etwas, was da rein passt oder es lässt sich eben auch andocken an Unterricht und zwar sinnvoll andocken an Unterricht.“, T7: Z. 135-137.

⁵⁷⁴ Vgl. T5R6, B5: „[...] und wenn solche Veranstaltungen regelmäßig sind und die Kinder Interesse daran zeigen würden jetzt, MASSIV, könnte ich mir vorstellen, dass man das dann so hinkriegt, dass man sagt: „Okay, es kann immer mal eine kleinere Gruppe von Schülern an einem Freitag fahren und am nächsten Freitag fährt eine andere Gruppe von den Schülern.““, T5: Z. 469-473.; vgl. auch: T7R14, T7: Z. 132-135.

⁵⁷⁵ Vgl. T3R14, B3: „Da bewertet man dann natürlich solche Initiativen etwas anders, als wenn man weiß: „Also das sind Schülerinnen und Schüler, auf die kann man sich wirklich verlassen, also beziehungsweise das sind, Schüler, denen geht es wirklich um die SACHE, denen geht es nicht darum, einen Tag freizuhaben, sondern denen geht es um die SACHE.““, T3: Z. 280-284.

⁵⁷⁶ Vgl. T10R16, B10: „Zu beteiligen sind auf jeden Fall die Lehrer, weil vieles von dem muss ja nicht nur begleitet werden aus Sicherheitsgründen, sondern es ist ja idealerweise so, dass die Lehrer eigentlich auch Spaß an der Sache finden und diese Aktion dann unterstützen, indem sie sich als Beratungslehrkräfte für weitere organisatorische Fragen zur Verfügung stellen [...]“, T10: Z. 131-135.; vgl. auch: T14R22, T14: Z. 521-525., T6R14, T6: Z. 64-67.

⁵⁷⁷ Vgl. T5R6, B5: „„Wer unterstützt das? Holen wir uns die Eltern?“. Das ist zum Beispiel auch so eine Sache. Manche Dinge da brauchen wir die Eltern und wenn die Eltern nicht unterstützen, dann ist es manchmal nicht machbar, also Dinge, die zum Beispiel nicht hier im Schulhaus organisiert werden können.“, T5: Z. 338-340.

⁵⁷⁸ Vgl. T4R1, B4: „Und dann haben die sich beworben dafür, mitzugehen [...]“, T4: Z. 193-194.

⁵⁷⁹ Vgl. T5R1, B5: „Man kennt ja auch in so einer kleinen Schule doch sehr viele Schüler und da weiß man ganz genau, wer ist (.)-, die Kinder, die vorher hier politisch engagiert sind, ja, denen spricht man das nicht ab.“, T5: Z. 424-425.

⁵⁸⁰ Vgl. T14R28, B14: „Also Gesellschaft muss anfangen, deswegen Schule ist ein Teil der Gesellschaft. Wenn in Gesellschaft sich nicht irgendwas auch bewegt, wird es Schule auch schwer haben, sich zu bewegen. [...] Das ist das allerwichtigste, und diese Nachhaltigkeit kann ich nur erreichen, wenn das in der Gesellschaft auch verankert wird. Dazu gehört Schule, keine Frage, weil Schule ist ein Teil von Gesellschaft, dazu gehört aber auch jeder andere in dieser Gesellschaft.“, T14: Z. 505-507, 514-517.

⁵⁸¹ Vgl. T10R16, B10: „[...] sogar Dinge in ihren Unterricht dann wiederum einbinden, damit aus dem unterrichtlichen Verständnis heraus, dann nochmal wieder-, (.) ja das Einzelprojekt auch den Stellenwert bekommt, den es für sich genommen schon hat. Aber den muss es ja nicht in unseren Erwachsenköpfen haben, sondern in den Schülerköpfen. (.) So versuchen wir das (.) idealerweise.“, T10: Z. 135-139.

⁵⁸² Vgl. T12R11, B12: „Und daraus-, da ist rausgekommen: „Wir dürfen politisch sein, wir müssen politisch sein, wir wollen das, aber wir müssen immer aufpassen, dass wir nie die Kinder und Jugendlichen

Passung der Lehrkraft zu einem Projekt⁵⁸³ erreicht und wenn sich eine persönlich positive Kosten-Nutzen Rechnung ergibt⁵⁸⁴, also z.B. keine Mehrarbeit anfällt⁵⁸⁵. Ebenso wird insgesamt der organisatorische Aufwand⁵⁸⁶ und die individuelle Belastung einzelner Schüler*innen durch Projekte geprüft⁵⁸⁷, damit Schüler*innen nicht durch eine große Zahl von Projekten einer zu hohen Belastung ausgesetzt sind. Generell ist auch die Zielperspektive von Projekten relevant. Wenn mit den Projekten persönliche Entfaltung gefördert wird⁵⁸⁸, Verbesserungen für die Schulgemeinschaft erreicht werden können oder die Lernprozesse der Schüler*innen unterstützt werden⁵⁸⁹, finden sie laut eines*iner befragten Schulleiter*in Förderung. Besondere Aspekte führen zwei Schulen an. So wird in einem Beispiel betont, dass Projekte keinen rechten politischen Hintergrund haben dürfen⁵⁹⁰ und Initiativen maßgeblich von der finanziellen Realisierbarkeit durch die Schule abhängen⁵⁹¹. Im Falle von ländlichen Schulen muss mitunter ein Transport finanziert werden, sodass die Anzahl von durchführbaren Projekten begrenzt ist. Schlussendlich sind einige Argumente der Abwägungssituation um „Fridays For Future“ auch allgemein für Abwägungen relevant. So sollen Projektideen interessant und wichtig erscheinen⁵⁹², es darf für Projekte nicht zu viel Unterricht ausfallen⁵⁹³ und das Neutralitätsgebot von Schule nicht verletzt werden⁵⁹⁴.

Mit Blick auf die dargestellten Aspekte der Abwägungssituation fällt auf, dass abermals praktische Überlegungen gegenüber inhaltlichen überwiegen. Eine umfassende Vorbereitung von Projektideen in Form eines durchdachten Konzepts ist wichtig ebenso wie die Sicherung der

instrumentalisieren.“ und da wollen wir auch-, also da sind wir sehr wachsam, ich glaube, da sind auch die Eltern sehr wachsam.“, T12: Z. 119-122.

⁵⁸³ Vgl. T6R13, B6: „Also muss man sich auch überlegen, ob das zu der Person Lehrer dann passt letztendlich.“, T6: Z. 109-110.

⁵⁸⁴ Vgl. T6R13, B6: „Die Überlegungen, die da sind, sind natürlich auch ein Abwägen – Kosten, Nutzen.“, T6: Z. 110-111.

⁵⁸⁵ Vgl. T9R16, B9: „Aber nur, wenn es immer keine Mehrarbeit bedeutet. Das muss man dann schon auch sagen. Also, wenn es jetzt (.) dann automatisch heißen würde, dann muss jetzt jeder Kollege eine halbe Stunde am Tag irgendwie noch obendrauf machen, damit die Schüler das umsetzen können und die Schüler sind sehr inaktiv dabei, dann wird das nicht passieren.“, T9: Z. 171-175.

⁵⁸⁶ Vgl. T6R14, B6: „[...] fragt man schon mal genauer nach. „Habt ihr euch schonmal überlegt, was das organisatorisch bedeutet und wer das Ganze dann so macht?“ Also manchmal bremst man dann den Enthusiasmus ein bisschen ein und sagt: „Habt ihr mal den organisatorischen Aufwand genau kalkuliert?“, T6: Z. 145-148.

⁵⁸⁷ Vgl. T6R12, B6: „Es gibt ja wahnsinnig engagierte Schüler, die unglaublich viel machen. Bei denen man aber auch mal schauen muss, ob die sich damit nicht überfordern. Nicht weil sie zu dumm wären, das zu organisieren, sondern weil es einfach zu viel sein kann.“, T6: Z. 79-82.

⁵⁸⁸ Vgl. T9R16, B9: „Nicht weil ich nicht nein sagen kann, sondern weil ich eben schön finde, wenn der, der Mensch egal, ob jetzt Kollege oder Schüler, Entfaltungspotential sieht. Egal, in welchen Bereichen [...]“, T9: Z. 453-455.

⁵⁸⁹ Vgl. T9R16, B9: „[...] und auch wirklich durchdacht ist, also es heißt, wenn die Gründe etwas umzusetzen förderlich sind. Entweder für die Schulgemeinschaft oder auch, dass es ein Schüler einen besseren Lernprozess hat, wie auch immer, dann sind die Kollegen dafür.“, T9: Z. 169-171.

⁵⁹⁰ Vgl. T9R16, B9: „Wenn es in die rechte Richtung geht, da bin ich-, da kann ich nichts mit anfangen. Und das blocke ich auch ab.“, T9: Z. 470-471.

⁵⁹¹ Vgl. T5R6, B5: „Wenn man dann vielleicht nicht die Mittel hat, um einen Bus zu bestellen und man fährt vielleicht woanders hin. Dann braucht man die Unterstützung, wenn es was kostet. Es ist meistens so, wenn etwas was kostet, dann wird es natürlich immer ein bisschen problematisch.“, T5: Z. 341-344.

⁵⁹² Vgl. T5R6, B5: „Weil alles das, was die Schüler sich wünschen und was uns, sage ich mal auch, (.) interessant ist, ja, oder wichtig ist, dann machen wir das.“, T5: Z. 375-376.

⁵⁹³ Vgl. T6R12, B6: „Natürlich ist auch eine Frage, das muss man auch sagen, mit wie viel Ausfall im Unterricht das einhergeht. Sowohl bei denjenigen, die das organisieren, als auch denjenigen, die das Angebot quasi bekommen.“, T6: Z. 90-92.

⁵⁹⁴ Vgl. T10R14, B10: „Dann (.)-, weil wir ja nicht im engeren Sinne politisch agieren dürfen.“, T10: Z. 122-123.; vgl. auch: T6R12, T6: Z. 98-100.

Unterstützung durch andere Akteure der Schule. Damit wird das Bild des*der Schulleiters*in als Vermittler*in zwischen verschiedenen Gruppen erneut deutlich. Die nachrangige Priorisierung inhaltlicher Argumente könnte aber auch Vorteile mit sich bringen. Es kann nämlich auch argumentiert werden, dass dadurch Impulse für Veränderungen innerhalb der Schulgemeinschaft vor allem aus Schüler*innen-, Lehrer*innen- und Elternschaft kommen müssen. Schulleiter*innen vermitteln zwischen ihnen und führen damit eine verträgliche Lösung für die Gesamtheit der Schule herbei. Damit begleitet die Schulleitung in hauptsächlicher Aufgabe Entscheidungsfindungsprozesse innerhalb der Schule. Diese Vorstellung ist jedoch in zweifacher Weise kritisch zu sehen: Zum einen können Schulleiter*innen keine unabhängige Prozessbegleitung darstellen, da sie Eigeninteressen verfolgen. Dabei lassen sich verbriefte Bildungs- und Erziehungsziele des Schulgesetzes und der Landesverfassung auf der einen Seite und starke, faktisch Orientierung gebende, Anforderungen wie Abschlüsse auf der anderen Seite unterscheiden. Zum anderen setzt ein solches System der Willensbildung voraus, dass die Akteure gleichberechtigt ihre Anliegen äußern und durchsetzen können. Das ist in einem schulischen System nicht der Fall, da sich die beteiligten Akteure in sehr unterschiedlichen Machtpositionen befinden. In dieser Konstellation sind Schüler*innen in einer schwachen Position, da sie von Lehrer*innen bewertet werden und von Schulleitung sanktioniert werden können. Auf der anderen Seite verfügen Schüler*innen über keine effektive Möglichkeit, Druck auf die anderen Akteure auszuüben. Damit werden Schüler*innen angesichts möglicher Konsequenzen nicht unbefangen ihren Willen zum Ausdruck bringen. Demzufolge kann nicht von einer freien Willensbildung begleitet von der Schulleitung gesprochen werden. Ein lebhafter Austausch über die normative Prioritätensetzung der Schule und eine starke Einbindung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft in maßgebliche Entscheidungen kann zwei Vorteile mit sich bringen: Einerseits tritt die durch den Bildungs- und Erziehungsauftrag enthaltende Normativität der Schule transparent zum Vorschein und wird Teil schulischer Auseinandersetzungen, andererseits erhalten Entscheidungen der Schule über Projekte oder Prioritäten durch den Austausch einen höheren Rückhalt.

Häufig sprachen Schulleiter*innen ebenfalls von ihrem Verständnis des Auftrags der Schule. Es kann ebenfalls Einfluss auf Abwägungssituationen nehmen, weil das Verständnis davon, was Schule leisten soll, die Handlungen inklusive der Reaktion auf mögliches Engagement beeinflusst. Dieser Aspekt wurde in den Interviews vor allem im Kontext der Themen Umweltschutz/Nachhaltigkeit verstanden. Diese Themen werden als ein Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags bezeichnet.⁵⁹⁵ In diesem Zusammenhang wird erneut die Übernahme von Verantwortung⁵⁹⁶ mit dem konkreten Ziel genannt, dass Schüler*innen über die Folgen des eigenen Konsums aufgeklärt werden⁵⁹⁷. Mehrfach wird auch auf die erzieherische Komponente des Auftrags Bezug genommen. Fehlender Respekt im Miteinander, aber auch gegenüber Gegenständen⁵⁹⁸ ist demnach ein gesellschaftliches Problem, bei welchem Schule einen Teil der Lösung beitragen kann. Auch politische Kompetenzen werden als Aufgabe von Schulen

⁵⁹⁵ Vgl. T9R19, B9: „Jetzt in diesem Fall den Umweltschutz, warum soll ich dann nein sagen? Und immer noch wir haben diesen Bildungs- und Erziehungsauftrag und es gehört heutzutage mit dazu.“, T9: Z. 455-457.

⁵⁹⁶ Vgl. T6R18, B6: „Aber dann muss man auch-, wenn man von ihnen was verlangt, nämlich Verantwortung zu übernehmen, dann müssen sie auch irgendwie die Gelegenheit haben, diese zu bekommen.“, T6: Z. 405-407.

⁵⁹⁷ Vgl. T4R3, B4: „Schülerinnen und Schüler müssen aufgeklärt werden, die müssen wissen, was hat das für Folgen, wenn ich so und so konsumiere. Was BEDEUTET das eigentlich, wenn ich das tue? Es ist doch fahrlässig, das nicht zu machen.“, T4: Z. 353-355.

⁵⁹⁸ Vgl. T14R25, B14: „[...] es geht in vielen anderen Bereichen auch so, dass es eben auch schon ein bisschen unser gesellschaftliches Problem: „Respekt vor Mitmenschen, Respekt vor Sachen“ muss einfach auch trainiert werden und muss auch in irgendeiner Form, ich sage jetzt mal, wenn es zu heftig ist, sanktioniert werden.“, T14: Z. 400-403.

angesehen. So soll die Schule demokratische Werte, die Auseinandersetzung mit ihnen⁵⁹⁹, das kritische Reflektieren des eigenen Tuns⁶⁰⁰ und Mündigkeit fördern⁶⁰¹. Gleichzeitig bietet sie ebenso Raum, Partizipation zu stärken.⁶⁰² Grundsätzlich ist aber die Ausbildung⁶⁰³, mit deren Abschluss ein guter Start ins Berufsleben ermöglicht wird⁶⁰⁴, oberstes Ziel.

Neben dem selbst gesehenen Auftrag äußern sich Schulleiter*innen zu den von ihnen empfundenen Anforderungen an Schulen. Viele Befragte stellen dabei die Schule als ein System unter Druck dar. Schulen müssen viele gesellschaftliche Problemstellungen wie Drogenmissbrauch und Gewalt bearbeiten⁶⁰⁵, verfügen aber nur über wenig Zeit⁶⁰⁶. Daher sehen sich Schulen in der Situation, Prioritäten setzen zu müssen, die z.B. über das Schulprofil ausgedrückt werden.⁶⁰⁷ Das kann, selbst bei einer Anerkennung von der Bedeutung der Themen Umweltschutz/Nachhaltigkeit, zu einer Depriorisierung auf schulischer Ebene führen, gerade wenn noch weitere Probleme, wie z.B. Personalmangel, hinzukommen.⁶⁰⁸

Auch an dieser Stelle entsteht der Eindruck, dass Schulen nach pragmatischen Gesichtspunkten entscheiden und nicht vor allem pädagogische Erwägungen dominieren. Positiv ist anzumerken, dass politische Kompetenzen und Anliegen explizit als ein Auftrag von Schulen angesehen

⁵⁹⁹ Vgl. T3R7, B3: „[...] eine wichtige Aufgabe, (.) an der wir auch dran sind, diese demokratischen Grundrechte, die die Schüler auch haben, auch zu gestalten und ihnen auch abzuverlangen, sich zu beteiligen.“, T3: Z. 40-42.

⁶⁰⁰ Vgl. T3R7, B3: „Ich glaube an der Stelle, den Haltpunkt und Rückgrat den Schülern eben halt zu geben, das glaube ich, ist etwas, was Schule leisten kann, auch in solchen-, gerade in Konfliktsituationen, die ja auch immer wieder auftreten, auch zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern, dass man eben halt, wenn man so eine Streitsituation hat, dass es nicht irgendwie nur darum geht: „Derjenige kriegt eine Strafe und dann ist die Sache erledigt.“, sondern dieses kritische Reflektieren des eigenen Tuns. Das sehe ich mindestens in der Schulleitung als eine wichtige Aufgabe, dass Schüler zu mündigen jungen Menschen eben halt sich selber entwickeln können.“, T3: Z. 216-222.

⁶⁰¹ Vgl. T2R10, B2: „Ja, wie gesagt, Ziel schon Schule auch mündige Bürger hervorzubringen. Ich finde, das ist ein ganz genuines Ziel von Schule.“, T2: Z. 329-330.

⁶⁰² Vgl. T2R10, B2: „Gut, ich meine politische Partizipation ist uns ein wichtiges Anliegen. Das ist ganz klar, wir freuen uns natürlich, wenn junge Menschen da auf die Art und Weise auch von ihrem Mitbestimmungsrecht auch Gebrauch machen.“, T2: Z. 264-266.

⁶⁰³ Vgl. T2R8, B2: „Ich meine, wir haben ja auch eine Verantwortung für die Ausbildung der Jugendlichen.“, T2: Z. 248.

⁶⁰⁴ Vgl. T2R10, B2: „Dass Jugendliche hier zur Schule gehen und einen guten Abschluss machen und einen guten Start ins Berufsleben finden. Das würde ich auch gar nicht so niedrig hängen so diesen Anspruch. Ich glaube, das ist wirklich dieses Abwägen auch mit dem Ziel, mündige Staatsbürger irgendwie auch aus der Schule zu entlassen.“, T2: Z. 353-356.

⁶⁰⁵ Vgl. T10R22, B10: „Immer da, wo man eine Schwäche feststellt gesellschaftlicher Art, da soll Schule dann aktiv werden und soll möglichst ausgleichen, verbessern, nachführen. Und das nicht nur punktuell, sondern (.) es entsteht so ein ganzer Blumenstrauß. Wir sollen (.) Drogenberatung, Drogenprophylaxe machen. Wir sollen gewaltpräferiert zum Gegenstand machen.“, T10: Z. 392-396.

⁶⁰⁶ Vgl. T5R15, B5: „Ja, da gibt es ja im Prinzip auch genügend Angebote in der Richtung: „Was tue ich mit der Umwelt?“, da gibt es so viele Wettbewerbe und so weiter, (.) wo wir gar nicht immer-, wo man gar nicht überall teilnehmen kann. Dann würde man nämlich keinen Unterricht mehr machen [...]“, T5: Z. 441-443.

⁶⁰⁷ Vgl. T10R22, B10: „Und da glaube ich, stoßen wir schon seit geraumer Zeit tatsächlich aufgrund der Menge an unsere Grenzen, weil wir die Ressource Zeit nicht in unermesslicher Form zur Verfügung haben. [...] Und deswegen muss man auch hier lernen mit einer gewissen Schwerpunktsetzung, das habe ich schon beim Schulprofil sozusagen schon angedeutet, dann additiv zu gucken, was geht noch nebenbei. Das wird dann schwer.“, T10: Z. 399-407.

⁶⁰⁸ Vgl. T14R20, B14: „[...] ansonsten müssen sie eben halt auch schon auch schauen, dass sie ihren Bildungsauftrag und natürlich auch den Erziehungsauftrag, der heute sehr vielfältig geworden ist, wenn mal jemand Klassenleiter und eben halt doch das ein oder andere Sorgenkindchen und wir immer noch keinen Schulsozialarbeiter haben [...] und immer noch keine optimale Versorgung haben, weil wir das mit Schwangerschaften und Elternzeiten nicht wirklich ganz gut geregelt bekommen, dann muss man priorisieren. Und dann kommt man schnell an eine Grenze, wo diese Begehrlichkeit auch noch was für den Klimaschutz zu tun, vielleicht eben halt hinten angestellt wird.“, T14: Z. 276-283.

werden. In dem Kontext der Interviewsituation liegt eine Thematisierung allerdings nah. Grundsätzlich aber scheinen Schulen mit einer gewissen Ambivalenz zu „leben“, nach der sie zwar viele an sie gestellte Anforderungen anerkennen, aber ebenso Klarheit darüber besteht, dass nicht alle Anforderungen gleichzeitig erfüllt werden können. Es scheint normal zu sein, dass Schule zwar formal viele Aufgaben übernehmen soll und muss, aber mangels Ressourcen nicht allen gerecht werden kann. Die Ausführungen in diesem Abschnitt bestärken damit den Eindruck, der schon in den vorherigen zwei Abschnitten entstanden ist. Dem folgend liegt die hauptsächliche Priorität der Schulen auf dem auf Abschlüsse orientierten Unterricht, da er der unmittelbare Faktor ist, an dem Schulen gemessen werden. De facto existieren daneben Möglichkeiten, Engagement von Schüler*innen Raum zu geben und dadurch Projekte als eine tatsächliche Chance für das Lernen zu sehen. Insbesondere die zeitlichen Ressourcen scheinen dafür jedoch kaum zu existieren.

Wie bereits angeführt legen Schulleiter*innen einen starken Fokus auf die Einhaltung von Prozessen an der Schule und stellen formale Anforderungen an Projekte. Daraus folgt, dass auch politisches Engagement von Schüler*innen in eine bestimmte Form gebracht werden muss, damit es schulisch unterstützt wird. Diese Tatsache lässt sich auf zweifache Art einordnen: Einerseits kann damit Politiklernen mit Bezug zu real existierenden Institutionen erfolgen. Wahlen, Engagement in Parteien oder in Vereinen erfordert die Einhaltung jeweiliger institutioneller Regeln, sodass die Schule für Schüler*innen der erste Ort des Kennenlernens solcher Mechanismen darstellen kann. Andererseits laufen Schulen damit Gefahr, die große Stärke schulischen Engagements zu verspielen. Schüler*innen schlagen Projekte und Initiativen aus einem ehrlichen, intrinsischen Interesse heraus vor. Eine Konfrontation mit einem komplexen Regelwerk, das überfordernd wirkt, kann diese Motivation bedeutend dämpfen. Darüber hinaus stellt sich damit eine grundlegend pädagogische Frage danach, ob Schüler*innen nicht bei dem Prozess des Kennenlernens unterstützt werden müssen (analog zu Kapitel 5.3). Diese Rolle könnte wiederum dem Unterricht der Politischen Bildung zukommen.

6.5. Reflexion des Forschungsvorhabens

Dieser Abschnitt setzt bei den Überlegungen zu Chancen und Grenzen der Stichprobe aus Kapitel 6.2.2 an und erweitert den Blick nun auf den gesamten Erhebungsprozess. Es scheint grundsätzlich gelungen zu sein, verschiedene Argumentationslinien und wahrgenommene Beschränkungen von Schulleiter*innen im Umgang mit „Fridays For Future“ und politischem Engagement generell aufzuzeigen. Es konnte damit ein grober Überblick über zentrale Abwägungsdimensionen gewonnen werden, wobei durch den Querschnittscharakter viele Aspekte nur in Ansätzen besprochen werden konnten. Nicht leisten konnte das Forschungsdesign repräsentative Aussagen über die Positionen von Schulleiter*innen zu treffen. Dafür bräuchte es eine kontrollierte Stichprobe, Maßnahmen zur Entgegenwirkung des Non Response Bias und die Triangulation mit anderen Quellen. Angesichts des großen generierten Datensatzes sind sicherlich auch mit den bestehenden Daten weitere und intensivere Formen der Interviewauswertung möglich.

Die Interviewsituationen gestalteten sich sehr herausfordernd. Da das Interview vordergründig anhand des Problems strukturiert wurde, war viel Feingefühl für die richtigen Nachfragen vonnöten. Deutlich zu bemerken war, dass sich ein Übungseffekt einstellte. In den späteren Interviews schien sich verstärkt ein Gefühl für die passenden Fragen sowie noch fehlende Themeninhalte des Gespräches entwickelt zu haben. Es überwog der Eindruck, dass die Interviewtechnik positiv angenommen wurde und sich die Überlegungen zur Fragengestaltung ausgezahlt haben. In den meisten Interviews entwickelte sich eine angenehme, vertrauensvolle Atmosphäre, sodass aufkommende Themen einfach vertieft werden konnten.

Insbesondere die zweite Phase der Auswertung stellte sich als schwieriger heraus als vorher angenommen. Der kreative Konstruktionsprozess des Kategoriensystems war herausfordernd, da durch die offene erste Phase eine große Menge an auswertbaren Informationen zur Verfügung stand. An dieser Stelle wäre es hilfreich gewesen, mit einem*einer weiteren Codierer*in ein konsensuales Kategoriensystem zu entwickeln. Dadurch, dass die Auswertung und die Interpretation durch die gleiche Person erfolgten, ist im Konstruktionsprozess eine durch die Wahrnehmung der Gespräche geprägte Perspektive zu erwarten. Eine nicht in den Interviewprozess involvierte Person hätte eine weitere wertvolle Perspektive beitragen können.

Auffällig war, dass im Forschungsprozess viele schulspezifische Merkmale durch das gewählte Verfahren verallgemeinert werden mussten, aber eigentlich entscheidend für die individuellen Entscheidungen an den Schulen waren. So ist der Modus der Interessenartikulation von Schüler*innen in der Schulgemeinschaft maßgebliches Charakteristikum eines schulischen Umgangs, konnte aber nur unzureichend in den Zusammenfassungen abgebildet werden. Eine Erforschung dieser Zusammenhänge verspricht ein stärkeres Verständnis der Bedingungen von Schüler*innenengagement, würde aber eine starke Konzentration auf den Einzelfall im Forschungsvorhaben verlangen.

Insgesamt wurde mit dem Prozess der Auswertung ein sehr spezifischer Weg gewählt, der sich aus einer Kombination von verschiedenen Methoden zusammensetzt. Damit ist dieses Vorgehen sicherlich streitbar. Es lässt sich feststellen, dass durch das inhaltlich breit angelegte Forschungsvorhaben, die Maßgabe hoher Transparenz und die relativ ausführliche Betrachtung methodischer Grundlagen eine ziemlich umfangreiche Ausführung entstanden ist. Mit einer grundsätzlich weniger explorativ geprägten Herangehensweise hätten wahrscheinlich wenige Inhaltskomplexe stärker vertieft werden können. Angesichts der wenigen bekannten belastbaren Zusammenhänge bei „Fridays For Future“ scheint das gewählte Vorgehen aber grundsätzlich zielführend für die eingangs formulierten Anforderungen zu sein.

7. Fazit und Ausblick

Wie können Schulen handeln, wenn Schüler*innen sich bei „Fridays For Future“ politisch engagieren? In diesem Forschungsvorhaben wurden dazu zwei Blickweisen ausgearbeitet: Am Beispiel von 13 Schulen ließ sich zeigen, was Schulen aktuell tun und welche Argumente diesen Handlungen zugrunde liegen. Ein zweiter, stärker theoretisch orientierter politikdidaktischer Blickwinkel konnte daneben Potentiale und Möglichkeiten schulischer Handlungen aufzeigen.

Es ziehen sich zwei Eindrücke durch die verschiedenen Teile der Arbeit: Erstens ist die Auseinandersetzung mit Schüler*innenengagement bei „Fridays For Future“ definitiv ein für Schulen aktuelles Thema. Zwar kann bedingt durch den begrenzten Stichprobenumfang nicht auf Schulen allgemein geschlossen werden, in den Äußerungen der Befragten wurde jedoch sichtbar, dass sich zumindest diese Schulen mit der Suche nach einer angemessenen Umgangsform beschäftigen.

Als Zweites sind die theoretische und empirische Auseinandersetzung durch Vielschichtigkeit und Komplexität geprägt. Es ist deutlich geworden, dass auf die individuellen Handlungen der Schulen eine große Anzahl von Faktoren Einfluss nimmt – ob es beispielsweise die persönliche Haltung der Schulleitung, die Schulkultur, vorheriges politisches Engagement der Schüler*innen, die Schulform, die Region der Schule oder das Kollegium sind. Daneben haben die fachdidaktischen Darstellungen in Kapitel 3 und Kapitel 4 gezeigt, dass sich viele Anknüpfungspunkte z.B. durch Kompetenzentwicklungen, Verantwortungs-, Politik- und Demokratielernen oder fachdidaktische Prinzipien ergeben, da „Fridays For Future“ und das Engagement der Schüler*innen vielseitig innerhalb der Gesellschaft und damit auch der Schule wirkt. Schlussendlich äußert sich die Komplexität ebenfalls in der Gestaltung der schulischen Entscheidungsprozesse: Schulleiter*innen stellen einen umfassenden und differenzierten Entscheidungsprozess dar, in welchem viele Argumente gegeneinander abgewogen werden, um den subjektiv richtigen Weg zu finden.

Aus dieser Situation folgt in der Praxis eine Vielzahl institutioneller Handlungsmöglichkeiten von Schulen, die sich in den Formaten, ihrem Umfang und der Tiefe institutioneller Verankerung unterscheiden. So erlauben einige Schulen keine Demonstrationsteilnahmen, einige nur reduziert auf wenige Male oder unter Bedingungen, wiederum andere umrahmen die Teilnahme mit Projekttagen und -wochen oder streben langjährige schulische Veränderungen durch Zertifizierungen oder Leitbildprozesse an. Die Umsetzung der Maßnahmen geschieht demnach entweder innerhalb bestehender Strukturen durch z.B. Thematisierung der Bewegung im Unterricht oder sie macht systemische Anpassungen z.B. die Veränderung schulischer Prozesse oder die Schaffung neuer Formate nötig. Diese verschiedenen Handlungsmöglichkeiten unterstreichen erneut, wie individuell institutionelle Lösungen ausgestaltet werden. Es gibt daher offensichtlich nicht die eine richtige Umgangsform, sondern zahlreiche Wege schulische Handlungen zu gestalten. Für die Frage nach empfehlenswerten Formen ist wiederum die politikdidaktische Perspektive dieser Arbeit ausschlaggebend.

Mit Blick auf diese fachdidaktischen Überlegungen ist die aktive Gestaltung nicht nur eine Möglichkeit der Schulen, sondern eine zentrale Forderung dieses Forschungsvorhabens: Schulen sollten die *aktive Auseinandersetzung* mit dem Engagement ihrer Schüler*innen suchen, den für Schüler*innen wichtigen Themen Raum geben und Mut haben, eine schulische und unterrichtliche Diskussion zu gestalten. Für Schüler*innen soll es durch die institutionellen Handlungen möglich gemacht werden, sich bewusst mit ihrem Engagement bei „Fridays For Future“ und den Themen der Bewegung auseinanderzusetzen. Schulleiter*innen empfinden allgemein große Herausforderungen, wie z.B. die knappen zeitlichen Ressourcen, zur Erfüllung der Unterrichtsanforderungen. Durch einen chancenorientierten Blick auf das mögliche Lernen durch

Schüler*innenengagement kann sich diese als hoch empfundene Anforderungssituation abmildern.

Für die Entfaltung von Lernchancen spielen weitere Erkenntnisse dieser Arbeit eine große Rolle. Das *authentische, intrinsische Schüler*inneninteresse* ist eine große Chance von „Fridays For Future“, weil es umfassende Lernmöglichkeiten eröffnet. Von dem Interesse der Schüler*innen ausgehend können Prozesse des Demokratie- und Politiklernens, des sozialen und politischen Lernens und eine Weiterentwicklung der Schulkultur angestoßen werden. Im Schüler*inneninteresse kann damit die Basis für schulisch individuelle und vielseitige Entwicklungsprozesse gesehen werden. Damit schafft das Engagement der Schüler*innen bei „Fridays For Future“ Anstoß und Momentum für schulische Veränderungsprozesse. Neben der grundsätzlichen Haltungsfrage, der Forderung nach aktiver Auseinandersetzung und der Entwicklung des Schüler*inneninteresses zeigte sich, dass durch eine *handlungsorientierte Auseinandersetzung* Potentiale, insbesondere für Verantwortungslernen, aktiviert werden können. Darüber hinaus machen die der Bewegung zugrundeliegenden Themen eine besondere Bedeutung der *Wissenschaftsorientierung* sichtbar.

Damit ist ein wesentliches Ergebnis der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung, dass die Orientierung an diesen Prinzipien die Entfaltung der Lernpotentiale befördert. Die Erhaltung der Kontroversität und das Verbot der Überwältigung gilt es auf unterrichtlicher und schulischer Ebene zu beachten. Diese Prinzipien verhindern aber keinesfalls die Möglichkeiten einer qualifizierten Thematisierung oder einer aktiven Positionierung der Schule, sondern erfordern eine sensible und bewusste Gestaltung von schulischen Prozessen. Im Kontext von „Fridays For Future“ ist damit die faktische Freiwilligkeit von Demonstrationsteilnahmen für Schüler*innen unbedingt notwendig.

Die Möglichkeit einer solchen Auseinandersetzung korrespondiert mit der zugrundeliegenden schulischen Struktur. Es wurde herausgearbeitet, dass strukturelle Voraussetzungen unterstützend wirken können. Demnach kann eine *wertschätzende, demokratische Schulkultur* Initiativen der Schüler*innenschaft fördern und damit soziale und politische Lernprozesse anstoßen. Aus einer *vitalen Schüler*innenvertretung* und beispielsweise der Organisation eines Projekttags entstehen Chancen zur Verantwortungsübernahme.

Für das Fach Politische Bildung wird eine wichtige Rolle gesehen. Deutlich ist in den Darstellungen die Forderung hervorgetreten, Unterricht in großem Maß an den Interessen und Lernerfahrungen der Schüler*innen zu orientieren. Politische Bildung möchte in diesem Zusammenhang Erfahrungen anstoßen, systematisieren sowie qualifizieren und stellt den „Service“ für das Lernen durch politisches Engagement bereit. Damit wirkt Politische Bildung nicht nur im eigenen Unterricht, sondern begleitet Schüler*innenhandlungen in der gesamten Institution und ermöglicht das Kennenlernen institutioneller Mechanismen. Daneben wird mit Blick auf die allgemeinen Zielvorstellungen des Unterrichts Politischer Bildung ein komplementäres Lernangebot geschaffen, welches die politischen Lernerfahrungen vervollständigt. Dafür ist es schlussendlich notwendig, dass Politische Bildung eigene Themen setzt, Impulse gibt und damit thematische Vertiefungen anregt. Schlussendlich ist Politische Bildung der Austragungsort von Kontroversität. Im Rahmen von „Fridays For Future“ werden kontroverse gesellschaftliche Positionen sichtbar, aber auch innerhalb des schulischen Systems werden institutionelle Handlungen kritisch betrachtet und kontrovers diskutiert. Diese starke Rolle Politischer Bildung basierend auf den politikdidaktischen Ausführungen wurde von Schulleiter*innen nicht angeführt, verspricht aber große Chancen für die schulische Auseinandersetzung.

Durch den explorativen Charakter der Arbeit stellen sich zahlreiche Fragen für weitergehende Forschung: Welche Erfahrungen machen Politiklehrer*innen mit den skizzierten Formen der Umgangsformen? Wie lässt sich mit den Erfahrungen aus dem Engagement bei „Fridays For

Future“ ein erweitertes Konzept der Handlungskompetenz entwickeln? Wie kann auf Basis eines Ursprungsimpulses durch „Fridays For Future“ eine Beteiligung von Schüler*innen am Schulleben verstetigt werden? Wie kann anhand dieses Engagements eine Konzeptvorstellung von Verantwortungslernen weiterentwickelt werden?

Schlussendlich ergab sich durch die geführten Gespräche ein sehr motivierendes, positives Bild. Schulleiter*innen, so erschien es dem Autor, sind bemüht, für ihre Schulen passende Lösungen zu finden und wägen die empfundenen Möglichkeiten aus dem Engagement bei „Fridays For Future“ gegenüber den Verpflichtungen der Schule gründlich ab. Nichtsdestotrotz stimmt das gezeichnete Bild auch nachdenklich. Die Aussagen der Schulleiter*innen stellen das schulische System in einer enormen Drucksituation dar. Es werden hohe Anforderungen an die Schulen durch große gesamtgesellschaftliche Herausforderungen skizziert bei gleichzeitig sehr knappen Ressourcen. In der Folge scheinen pädagogische Erwägungen mitunter in den Hintergrund zu treten, sodass pragmatische Argumente über schulische Handlungen entscheiden und Potentiale zum Lernen zwar gesehen werden, aber nicht realisierbar erscheinen. Wünschenswert wäre es, dass Schulen ausreichende Ressourcen erhalten, das zu tun, was sie für pädagogisch angemessen halten. „Fridays For Future“ und das Engagement der Schüler*innen in der Bewegung scheint an den Schulen vielseitige Überlegungen angestoßen zu haben und hat zur Entwicklung zahlreicher schulischer Handlungen geführt. Die große Herausforderung der zugrundeliegenden Themen Klimaschutz, Umweltschutz und Nachhaltigkeit ist sicherlich auch, dass die gesamte Gesellschaft vor großen, schwer einzuschätzenden Veränderungen steht. Auch Schulen werden dazu ihren Beitrag leisten. Damit ist der Appell dieser Arbeit an Schulleiter*innen und Lehrer*innen sich den Herausforderungen gemeinsam mit den Schüler*innen zu stellen und mit dem Blick auf das, was vor Ort und gemeinsam getan werden kann, die Zukunft aktiv zu gestalten.

8. Literaturverzeichnis

- Ackermann, Paul; Breit, Gotthard; Cremer, Will; Massing, Peter; Weinbrenner, Peter,** Politikdidaktik kurzgefasst, 13 Planungsfragen für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts. 2010.
- Aden, Hartmut,** Umweltpolitik, Wiesbaden 2012.
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun,** Jugend 2019, Eine Generation meldet sich zu Wort, Weinheim/Basel 2019.
- Autorengruppe Fachdidaktik,** Was ist gute politische Bildung?, Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach/Ts. 2017.
- Besand, Anja,** Zurück in die Zukunft? Über Konzepte von Konzepten, Über die Bedeutung von Wissen und Vorstellungen davon, was Kompetenzen sind. Ein Kommentar, in: Thomas Goll (Hrsg.), Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte, Schwalbach/Ts. 2011, S. 71-79.
- Besand, Anja,** Monitor politische Bildung in beruflichen Schulen, Probleme und Perspektiven, Schwalbach/Ts. 2014.
- Besand, Anja; Overwien, Bernd; Zorn, Peter,** Gefühle über Gefühle, Zum Verhältnis von Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung - eine Einführung, in: Anja Besand / Bernd Overwien / Peter Zorn (Hrsg.), Politische Bildung mit Gefühl, Bonn 2019, S. 11-21.
- Beyer, Heiko; Schnabel, Annette,** Theorien sozialer Bewegungen, Eine Einführung, Frankfurt/New York 2017.
- Breit, Gotthard,** Politische Beteiligung durch Politikunterricht?, in: Georg Weißenö / Hubertus Buchstein (Hrsg.), Politisch handeln, Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen, Bonn 2012, S. 243-256.
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung,** Laufende Stadtbeobachtung – Raumabgrenzungen,
https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/gemeinden/StadtGemeindetyp/StadtGemeindetyp_node.html, Zugriff am 3. Februar 2020.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung,** Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018, Ergebnisse des Adult Education Survey - AES Trendbericht 2019,
https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf, Zugriff am 29. Januar 2020.

- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit**, Zukunft? Jugend fragen!, Nachhaltigkeit, Politik, Engagement - eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen, Berlin 2018.
- Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen**, Pariser Klimaschutzabkommen konsequent umsetzen, <https://www.gruene-bundestag.de/themen/klimaschutz/pariser-klimaschutzabkommen-konsequent-umsetzen>, Zugriff am 23. Februar 2020.
- Burchard, Amory** u.a., AfD-Meldeplattform: Was dürfen Lehrer sagen?, in: Der Tagesspiegel vom 12. Oktober 2018.
- Dengler, Viola** u.a., "Fridays for Future" in Hamburg, 20.000 demonstrieren - so lief der Klimaprotest, in: Hamburger Morgenpost vom 21. Februar 2020.
- Detjen, Joachim; Kuhn, Hans-Werner; Massing, Peter; Richter, Dagmar; Sander, Wolfgang; Weißeno, Georg**, Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Ein Entwurf, Schwalbach/Ts. 2004.
- Detjen, Joachim**, Politische Bildung, Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München 2013.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V.**, Was ist BNE?, <https://www.bne-portal.de/de/einstieg/was-ist-bne>, Zugriff am 16. Januar 2020.
- Deutscher Bildungsrat**, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1971.
- Edelstein, Wolfgang**, Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert, in: Wolfgang Edelstein / Susanne Frank / Anne Sliwka (Hrsg.), Praxisbuch Demokratiepädagogik, Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag, Weinheim 2009., S. 7-19.
- Ehni, Ellen**, Klimaschutz ist das wichtigste Thema, <https://www.tagesschau.de/inland/europatrend-101.html>, Zugriff am 12. März 2020.
- Ende Gelände**, Präsentation Aktion Lausitz 2019, <https://www.ende-gelaende.org/wp-content/uploads/2019/11/Lausitz-Ende-Gel%C3%A4nde-Pr%C3%A4sentation-2019.pdf>, Zugriff am 24. März 2020.
- Fischer, Kurt Gerhard**, Einführung in die politische Bildung, Stuttgart 1973.
- Freie Demokratische Partei**, Für eine europäische Klimapolitik, die im Weltmaßstab wirklich was bewegt, <https://www.fdp.de/forderung/fuer-eine-europaeische-klimapolitik-die-im-weltmassstab-wirklich-etwas-bewegt>, Zugriff am 23. Februar 2020.
- Fridays For Future Deutschland**, Bundesweite Arbeitsgruppen, <https://fridaysforfuture.de/bundesweite-arbeitsgruppen/>, Zugriff am 24. März 2020.

- Fridays For Future Deutschland**, Engagement in Ortsgruppen,
<https://fridaysforfuture.de/regionalgruppen/>, Zugriff am 11. März 2020.
- Fridays For Future Deutschland**, Globaler Klimastreik am 24. April,
<https://fridaysforfuture.de/savethedate/>, Zugriff am 12. März 2020.
- Fridays For Future Deutschland**, Sommerkongress, <https://kongress.fridaysforfuture.de/>,
 Zugriff am 11. März 2020.
- Fridays For Future Deutschland**, Unsere Forderungen an die Politik,
<https://fridaysforfuture.de/forderungen/>, Zugriff am 11. März 2020.
- Fridays For Future Deutschland**, Unterstütze uns jetzt!, <https://fridaysforfuture.de/spenden/>,
 Zugriff am 11. März 2020.
- Fuß, Susanne; Karbach, Ute**, Grundlagen der Transkription, Eine praktische Einführung,
 Opladen/Toronto 2019.
- Gessen, Masha**, The Fifteen-Year-Old Climate Activist Who Is Demanding A New Kind Of
 Politics, in: The New Yorker vom 2. Oktober 2018.
- Giesecke, Hermann**, Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen,
 in: Hermann Giesecke (Hrsg.), Politische Aktion und politisches Lernen, München 1970,
 S. 11-45.
- Glenza, Jessica**, Climate strikes held around the world - as it happend, in: The Guardian vom 15.
 März 2019.
- Gökbudak, Mahir; Hedtke, Reinhold**, Ranking Politische Bildung 2018, Politische Bildung an
 allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich, Bielefeld
 2019, <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2934293/2934488.pdf>, Zugriff am 29.
 Januar 2020.
- Goll, Thomas**, Problemorientierung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung,
 Schwalbach/Ts. 2014, S. 258-265.
- Grammes, Tilman**, Kontroversität, in: Wolfgang Sander / Klaus Ahlheim (Hrsg.), Handbuch
 politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2005, S. 126-145.
- Grammes, Tilman**, Exemplarisches Lernen, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische
 Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 249-257.
- Grammes, Tilman**, Kontroversität, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung,
 Schwalbach/Ts. 2014, S. 266-274.
- Häder, Michael**, Empirische Sozialforschung, Eine Einführung, Wiesbaden 2019.

- Hagedorn, Gregor** u.a., The concerns of the young protesters are justified: A statement by Scientists for Future concerning the protests for more climate protection, in: GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society 28 (2019) 2, S. 79–87.
- Hagedorn, Gregor**, FridaysForFuture: Digitalisierung macht Protest wissenschaftlicher, Zugriff am 12. März 2020.
- Helfferrich, Cornelia**, Die Qualität qualitativer Daten, Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden 2011.
- Henkenborg, Peter**, Politische Bildung als Schulprinzip, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 212-221.
- Hilligen, Wolfgang**, Didaktische Zugänge in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1992.
- Himmelmann, Gerhard**, Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, in: Gotthard Breit / Siegfried Schiele (Hrsg.), Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2002, S. 21-39.
- IPCC**, 1,5°C globale Erwärmung, Zusammenfassung für politische Entscheidungsträger, Genf 2018, https://www.de-ipcc.de/media/content/SR1.5-SPM_de_181130.pdf, Zugriff am 11. März 2020.
- Juchler, Ingo**, Wissenschaftsorientierung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 284-292.
- Juchler, Ingo**, Die Bedeutung von Basis- und Fachkonzepten für die kompetenzorientierte politische Bildung, in: Ingo Juchler (Hrsg.), Kompetenzen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2016, S. 233-242.
- Kahn, Ulrike**, Demokratische Schulkultur und Demokratielernen im Unterricht, in: Ute Erdsiek-Rave / Marei John-Ohnesorg (Hrsg.), Demokratie lernen - eine Aufgabe der Schule?!, Bonn 2015, S. 37-42.
- Kamann, Matthias**, AfD will Politik zum Klimaschutz in Deutschland komplett stoppen, in: Die Welt vom 15. Oktober 2019.
- Klafki, Wolfgang**, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 2007.
- Klieme, Eckhardt**, Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?, in: Pädagogik 56 (2004) 6, S. 10–13.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften**, Memorandum über Lebenslanges Lernen, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen 2000, [https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf](https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memmode.pdf), Zugriff am 17. Januar 2020.
- Koos, Sebastian; Naumann, Elias**, Everybody For Future?, Gegenwart und Potential eines jungen Klimaaufstands, Berlin 2019.
- Kositz, Sebastian**, Mehr politische Bildung für Sachsen Schüler, in: Dresdener Neuste Nachrichten vom 1. Juni 2018.
- Kruse, Jan**, Qualitative Interviewforschung, Ein integrativer Ansatz, Weinheim/Basel 2015.
- Küchler, Manfred**, "Qualitative" Sozialforschung - ein neues Königsweg?, in: Detlef Garz / Klaus Kraimer (Hrsg.), Brauchen wir andere Forschungsmethoden?, Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren, Frankfurt am Main 1983, S. 9-30.
- Kuckartz, Udo**, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim/Basel 2018.
- Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia**, Qualitative Sozialforschung, Weinheim/Basel 2016.
- Lange, Dirk**, Monitor politische Bildung, Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Schwalbach/Ts. 2010.
- Lechner-Amante, Alexandra**, Politische Bildung als Unterrichtsprinzip, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 203-211.
- Lutter, Andreas**, Die Fächer der politischen Bildung in der Schule, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 127-135.
- Maaz, Kai; Emmrich, Rico; Kropf, Michaela; Gärtner, Holger**, Bildungsstandards als innovative Elemente moderner Bildungssysteme, Voraussetzungen und Perspektiven, in: Julia Zuber / Herber Altrichter / Martin Heinrich (Hrsg.), Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag, Wiesbaden 2019, S. 25-44.
- Massing, Peter**, Demokratiemodelle in der politischen Bildung, in: Klaus-Bernhard Roy / Peter Massing (Hrsg.), Politik - Politische Bildung - Demokratie, Schwalbach/Ts. 2005, S. 288-299.
- Massing, Peter**, Die Infrastruktur der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – Fächer, Institutionen, Verbände, Träger, in: Wolfgang Sander / Klaus Ahlheim (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2005, S. 62-76.

- Massing, Peter**, Demokratie-Lernen - Zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik, in: Ingo Juchler (Hrsg.), Kompetenzen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2016, S. 116-127.
- May, Michael**, Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen, Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung, Wiesbaden 2007.
- May, Michael**, Demokratielernen oder Politiklernen?, Schwalbach/Ts. 2008.
- Mayring, Philipp**, Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel 2015.
- Mayring, Philipp**, Einführung in die qualitative Sozialforschung, Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim/Basel 2016.
- Mehrens, Anastasia**, Fridays for Future: Sommerkongress in Dortmund, <https://www1.wdr.de/nachrichten/ruhrgebiet/fridays-for-future-sommerkongress-dortmund-100.html>, Zugriff am 11. März 2020.
- NaturFreunde Berlin e.V.**, Es reicht! Klimaschutz jetzt und für alle!, <https://www.klimastreik.org/>, Zugriff am 11. März 2020.
- Nieß, Franziska**, Klimaaktivisten demonstrieren am Stuttgarter Flughafen, in: Stuttgarter Zeitung vom 26. Juli 2019.
- Oberle, Monika; Lange, Dirk; Szukala, Andrea**, Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur AfD-Meldeplattform "Neutrale Schulen" 29.10.2018.
- OECD**, PISA 2015 Ergebnisse (Band 1): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung, PISA, Bielefeld 2016.
- Overwien, Bernd**, Politische Bildung und informelles Lernen, in: Journal für politische Bildung 1 (2011) 3, S. 10-18.
- Overwien, Bernd**, Informelles Lernen und politische Bildung, in: Matthias Rohs (Hrsg.), Handbuch Informelles Lernen, Wiesbaden 2016, S. 399-412.
- Overwien, Bernd**, Politische Bildung ist nicht neutral, in: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit 4 (2019) 1, S. 26-38.
- Overwien, Bernd**, Umwelt, Klimawandel, Globalisierung - Angst in der politischen Bildung?, in: Anja Besand / Bernd Overwien / Peter Zorn (Hrsg.), Politische Bildung mit Gefühl, Bonn 2019, S. 304-318.
- Patzelt, Werner J.**, Einführung in die Politikwissenschaft, Grundriß des Faches und studiumbegleitende Orientierung, Passau 2013.

- Petrik, Andreas**, Adressatenorientierung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 241-248.
- Pohl, Kerstin**, Politikdidaktik heute - Gemeinsamkeiten und Differenzen, Ein Resümee, in: Kerstin Pohl (Hrsg.), Positionen der politischen Bildung 1, Schwalbach/Ts. 2004, S. 302-349.
- Pohl, Kerstin**, Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung?, <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193225/kontroversitaet?p=all>, Zugriff am 23. Februar 2020.
- Reichert, Jo**, Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung, in: Forum Qualitative Sozialforschung 10 (2009) 3.
- Reinhardt, Sibylle**, "Handlungsorientierung" als Prinzip im Politikunterricht (Sinn, Begriff, Unterrichtspraxis), in: Politisches Lernen 10 (1995) 1-2, S. 266-277.
- Reinhardt, Sibylle**, Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen, in: Gerhard Himmelmann / Dirk Lange (Hrsg.), Demokratiedidaktik, Impulse für die politische Bildung, Wiesbaden 2010, S. 124-140.
- Reinhardt, Sibylle**, Handlungsorientierung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 275-283.
- Reinhardt, Sibylle**, Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein?, in: Sabine Achour / Thomas Gill (Hrsg.), Was politische Bildung alles sein kann, Einführung in die politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2017, S. 105-114.
- Reinhardt, Sibylle**, Politik Didaktik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2018.
- Reinhardt, Sibylle**, Fridays For Future – Moral und Politik gehören zusammen, in: GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 68 (2019) 2, S. 159-162.
- Riexinger, Bernd; Beutin, Lorenz Gösta**, Das Klima, nicht den Kapitalismus retten, <https://www.die-linke.de/start/nachrichten/detail/das-klima-nicht-den-kapitalismus-retten/>, Zugriff am 23. Februar 2020.
- Rucht, Dieter**, Faszinosum Fridays For Future, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 69 (2019) 47-48, S. 4-9.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus**, Lehrplan Gymnasium. Gemeinschaftskunde Rechtserziehung/Wirtschaft, Dresden 2019.

- Sander, Wolfgang**, Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.), Politische Kultur, Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen, Innsbruck/Bozen 2009, S. 57-60.
- Sander, Wolfgang**, Konzepte und Kategorien in der politischen Bildung, in: Thomas Goll (Hrsg.), Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte, Schwalbach/Ts. 2011, S. 32-43.
- Sander, Wolfgang**, Politik entdecken - Freiheit leben, Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach/Ts. 2013.
- Sander, Wolfgang**, Fächerübergreifende politische Bildung - Ansätze und Perspektiven, in: Christian K. Tischner / Carl Deichmann (Hrsg.), Handbuch fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 15-26.
- Sander, Wolfgang**, Geschichte der politischen Bildung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 15-30.
- Sander, Wolfgang**, Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund, in: Ingo Juchler (Hrsg.), Kompetenzen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2016, S. 29-45.
- Schecker, Horst; Wilhelm, Thomas; Hopf, Martin; Duit; Reinders**, Schülervorstellungen und Physikunterricht, Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis, Berlin/Heidelberg 2018.
- Schiele, Siegfried**, "Die Geister die ich rief ...!" - Der Beutelsbacher Konsens aus heutiger Sicht, in: Siegfried Frech / Dagmar Richter (Hrsg.), Der Beutelsbacher Konsens, Bedeutung, Wirkung, Kontroversen, Schwalbach/Ts. 2017, S. 21-34.
- Schirmer, Sophia**, Die fast perfekte Jugendbewegung, in: Zeit Campus vom 2. August 2019.
- Schmidt, Manfred**, Demokratietheorien, Eine Einführung, Wiesbaden 2019.
- Schneider, Herbert**, Gemeinsinn, Bürgergesellschaft und Schule - ein Plädoyer für bürgerorientierte politische Bildung, in: Siegfried Schiele / Herbert Schneider (Hrsg.), Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts. 1996, S. 199-225.
- Schreier, Margrit**, Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, in: Forum Qualitative Sozialforschung 15 (2014) 1.
- Seifert, Anne; Zentner, Sandra; Nagy, Franziska**, Praxisbuch Service-Learning, "Lernen durch Engagement" an Schulen, Weinheim/Basel 2019.
- Sommer, Moritz; Rucht, Dieter; Haunss, Sebastian; Zajak, Sabrina**, Fridays for Future, Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland, Berlin 2019.

Students For Future Germany, Klimastreikwoche an den Hochschulen,

<https://studentsforfuture.info/>, Zugriff am 12. März 2020.

Students For Future Germany, Public Climate School, <https://studentsforfuture.info/public-climate-school/>, Zugriff am 11. März 2020.

Tagesschau, Auftakt zum weltweiten Klimaprotest,

<https://www.tagesschau.de/ausland/fridays-for-future-demo-103.html>, Zugriff am 11. März 2020.

Together For Future, #AllefürsKlima, <https://forfuture-buendnis.de/>, Zugriff am 11. März

2020.

Trumann, Jana, Lernen in Bewegung(en), Politische Partizipation und Bildung in

Bürgerinitiativen, Bielefeld 2013.

Vierecke, Andreas; Mayerhofer, Bernd; Kohout, Franz, dtv-Atlas Politik, München 2013.

Watzlawick, Paul; Bavelas, Janet Beavin; Jackson, Don D., Menschliche Kommunikation,

Formen, Störungen, Paradoxien, Bern/Stuttgart/Toronto 1990.

Wehling, Hans-Georg, Konsens à la Beutelsbach?, in: Siegfried Schiele / Herbert Schneider

(Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 173-184.

Weinert, Franz, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene

Selbstverständlichkeit, in: Franz Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen,

Weinheim/Basel 2014, S. 17-31.

Weißeno, Georg; Detjen, Joachim; Juchler, Ingo; Massing, Peter; Richter, Dagmar, Konzepte

der Politik, Ein Kompetenzmodell, Schwalbach/Ts. 2010.

Wieland, Joachim, Was man sagen darf: Mythos Neutralität in Schule und Unterricht,

<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/292674/mythos-neutralitaet>, Zugriff am 23. Februar 2020.

Witzel, Andreas, Verfahren der qualitativen Sozialforschung, Überblick und Alternativen,

Frankfurt am Main 1982.

Witzel, Andreas, Das problemzentrierte Interview, in: Forum Qualitative Sozialforschung 1

(2000) 1.

Zech, Lina, Politische Erwachsenenbildung aus der Sicht von ExpertInnen aus Wissenschaft,

Politik und Praxis, in: Klaus-Peter Hufer / Tonio Oeftering / Julia Oppermann (Hrsg.), Wo

steht die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung?, Frankfurt am

Main 2018, S. 111-127.

Zeuner, Christine, Institutionen der außerschulischen politischen Bildung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, S. 136-144.

9. Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Steffen Brill, die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt zu haben sowie alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, durch die Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht zu haben.

Münster, 30.04.2020

Steffen Brill
Steffen Brill

10. Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden

Anhang 2: Inhaltsanalysen der Interviews

Anhang 3: Transkripte der Interviews

Alle Dokumente des Anhangs befinden sich auf der beiliegenden CD. Außerdem können sie unter folgender URL abgerufen werden:

<https://my.pcloud.com/publink/show?code=kZvHmCkZFECKYQXEoHQbQL9s9UGqcVjNEmV0>